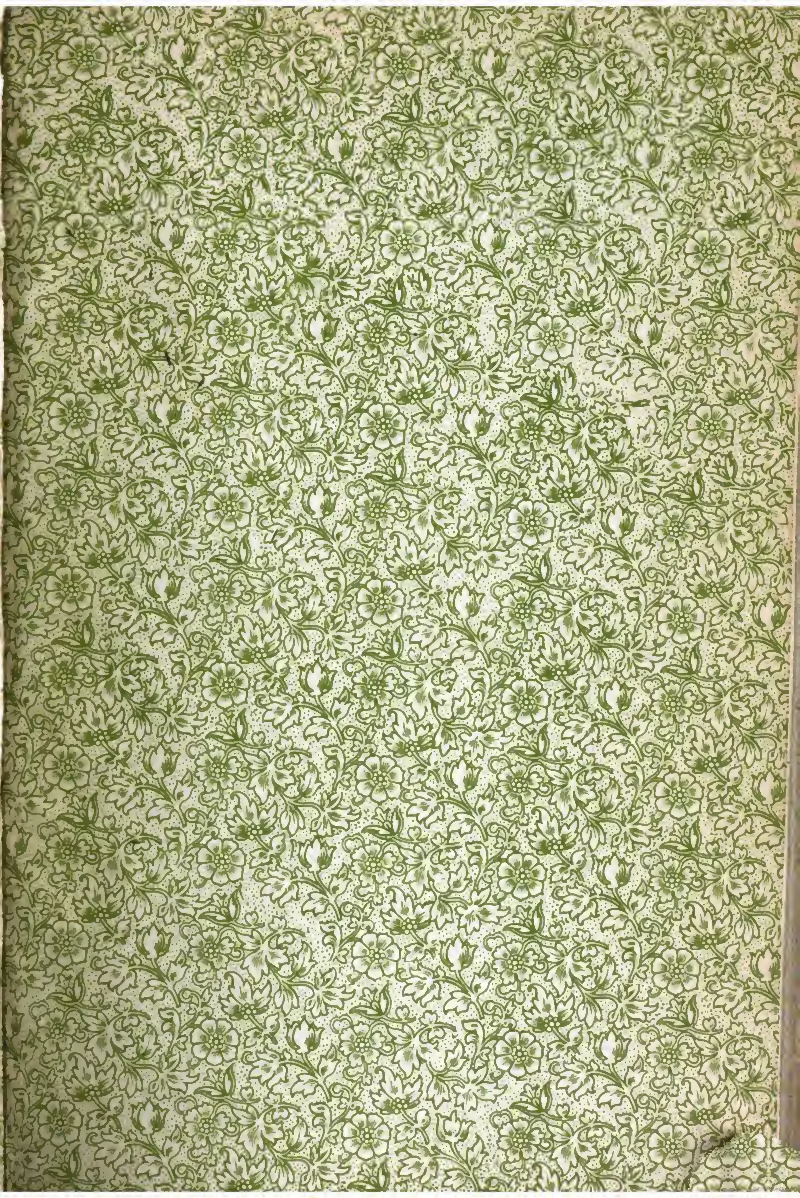




NEUE BAHNEN.

Monatsschrift

für

Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Zugleich

Organ der Freien Vereinigung für philosophische Paedagogik.

Herausgegeben

unter Mitwirkung namhafter Paedagogen

von

H. Scherer,

Schulinspektor in Worms.

X. Jahrgang. 1899.

Wiesbaden.

Verlag von Emil Behrend.

1899.

Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.

1. Geschichte der Pädagogik.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

3. Allgemeine Pädagogik.

4. Besondere Pädagogik.

B. Rundschau und Mitteilungen.

1. Geschichte der Pädagogik.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

3. Allgemeine Pädagogik.

4. Besondere Pädagogik.

C. Referate.

a. Eingehende Besprechungen.

1. Geschichte der Pädagogik.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

3. Besondere Pädagogik.

b. Litteraturberichte.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 1. *Januar* 1899. **X. Jahrg.**

A. Abhandlungen.

Religion als Erziehungszweck und Erziehungsmittel.

Von Rektor **M. Schmidt.**

I.

Wer Religion als Mittel zu einem Erziehungszweck gebrauchen oder Religion in Menschen erzeugen will, sollte stets gewillt und imstande sein, zu berücksichtigen, dafs er sich mit diesen Aufgaben innerhalb des Bannkreises der Naturgesetze befindet, wo das Verhältnis von Ursache und Wirkung unerbittlich die Erscheinungen bestimmt, dafs der erstrebte Zustand also nur dann erreicht wird, wenn das angewandte Mittel entsprechend der Natur des menschlichen Gemüts geeignet und also selbst frei von Hindernissen für das Gelingen und auch die Anwendung jener Natur gemäfs war. Mit kurzen Worten: es geht auch bei der »Erzeugung« von Religion natürlich und gesetzmäfsig zu; wir haben es auch hier zu thun mit einem Naturwesen, das wir nur fassen und bewegen können, wenn wir seiner Gesetzmäfsigkeit entsprechen. Demnach ist für jeden, der von erziehungswegen mit der Religion zu thun bekommt, die Hauptfrage die: Wie ist der Zustand des menschlichen Gemüts beschaffen, bei dessen Vorhandensein wir sagen: »Der Mensch hat Religion«. Ohne Kenntnis dieser natürlichen Umstände können wir allerdings auch zufällig oder ahnungsweise oder wohl noch häufiger durch Analogieschlufs das Rechte thun; wir können aber auch stark irren, wenn uns theologische oder politische Voreingenommenheiten oder eine nicht kontrollierte Gewohnheit leiten, statt dafs uns klare Naturerkenntnis die Wege weist.

Fragen wir beispielsweise einmal bei verschiedenen Personen und Parteien an, wie das Wort von der Religion, die dem Volke um seines eignen Bestandes willen erhalten bleiben soll, zu verstehen sei. Da werden wir gewifs, offene Aussprache vorausgesetzt, verschiedene Antworten bekommen. Das W e s e n d e r R e l i g i o n — der subjektiven, die der Mensch »hat» — ist eben für das Bewufstsein der Allgemeinheit ganz und gar nicht scharf bestimmt. Und so könnte es wohl vorkommen, dafs jemand, in bester Absicht, seine Weinbeeren zu Mehl zerquetschte, zu Teig formte und also Brot bük zur Erhaltung seiner Leibeskraft, dagegen seine Weizenkörner kelterte und ihren Geist auszöge, um Wein zur Veredelung seines Lebensgenusses zu erhalten. Was wird er nun thun, wenn er bei seinem »Brote« dahinsiechte und ihm bei seinem »Weine« übel würde und er dennoch, gedeckt durch eine geheiligte Tradition, den Fehler nicht in seinem Verfahren suchen dürfte? Nun, er wird eben alles mögliche andere verantwortlich machen. So wird es denn wohl auch noch stark fraglich sei, ob Religion geeignet sei, sozialen Übelständen abzuhelfen.

Die Meinungen über die dem Volke notthuende und ihm zu erhaltende »Religion« werden in zwei oder drei Richtungen auseinander liegen. Einerseits versteht man darunter verstärkte Autorität des Altars und des Thrones, vermehrten Respekt vor dem Dogma, dem Sakrament, dem Wunder, dem geistlichen Amte, neu belebte Furcht vor den Strafen der ewigen Verdammnis. Andrerseits denkt man an eine allgemeinere und stärkere Hinneigung zum Guten, zum Gemeinnützigen und die Verabscheuung des Bösen, an das Streben nach dem »Guten, Schönen und Wahren«. Endlich würde wahrscheinlich nicht die Meinung fehlen, dafs Religion die Bindung des innern Bethätigungstriebes, die Abkehr von den Dingen dieser Welt, der Verzicht auf eignen »Rat und Willen« und bedingungslose Hingabe an Gott sei. In der That erheben diese drei gekennzeichneten Auffassungen den Anspruch »Religion« zu sein, doch mufs jeder Verständige einsehen, dafs die geforderten Dinge grundverschieden, dafs zu ihrer Erzeugung im heranwachsenden Geschlecht grundverschiedene Mafsnahmen erforderlich sind, und dafs dann auch die praktische Bethätigung der so verschieden beeinflufsten Menschen grundverschieden sein wird. Ja, es fehlt nicht an Stimmen, die innerhalb der drei skizzierten Auffassungen ein feindseliges Verhältnis bis zur gegenseitigen Aufhebung finden: »In den sittlichen Ideen

liegen die ewigen unumstöfslichen Musterbilder menschlichen Handelns. Sie sind rein theoretisch erkennbar und geben auch die Möglichkeit der Verwirklichung des Sittlichen durch uns an die Hand . . . Viele hören es heute nicht gern, aber doch bleibt es wahr, dafs das wahre sittliche Leben emporgehoben werden mufs von dem religiösen Glauben,« »Tugend hat mit Religion nichts zu thun, ja, die Religion schwächt die Tugend, indem sie Furcht und Hoffnung in einer solchen Weise mit ihr verbindet, dafs selbstlose Rechtschaffenheit unmöglich ist.«[1]) In seinen eignen Angelegenheiten klar zu sehen, ist allgemeines Bedürfnis — wo es nicht künstlich unterdrückt worden ist — und doppelt empfinden wir hier das Bedürfnis, wo es sich um eine Angelegenheit handelt, mit der so oft Sein und Nichtsein der Menschen verknüpft worden ist, und die auch jetzt als Heilmittel für individuelle und soziale Schäden gilt.

Wenn wir nun die obigen drei Auffassungen der »Religion« mustern, so wird sich uns die erste derselben auf den ersten Blick als mechanische Regierung[2]) zu erkennen geben; Autorität, Respekt, Furcht sind ja auch schon an der angeführten Stelle als Mittel der Kinderregierung nachgewiesen worden. Ist nun das die Religion? Ist Religion einunddasselbe mit der Regierung, die den menschlichen Willen nur niederhält, unterdrückt oder umbiegt, dafs er in eine gewisse unzulässige Richtung nicht kommen soll und die dem Menschen keinerlei persönlichen Wert verleiht? Gewifs nicht.[3]) Oder sollte man sich vielleicht darauf berufen wollen, dafs durch obige Mittel doch auch gewisse Handlungen, die wir wohl richtig als Kulthandlungen zusammenfassen dürfen, verbürgt würden? Dann brauchen wir blofs darauf hin-

[1]) Vergl. hierzu Fichte: »Moralische Einwirkung durch Sinnlichkeit auf Freiheit ist absolut wirkungslos. Durch Lohn und Strafe wird nur auf den Naturtrieb gewirkt und so der Mensch zum Tiere herabgewürdigt« — und Schleiermacher: »Eine Einwirkung auf die Gesinnung durch Strafe ist unmöglich, sie hat höchstens den Erfolg, dafs der Beschämte seine schlechte Gesinnung verbirgt; bessern kann sie ihn in keiner Weise.«

[2]) Vgl. die Abhandlung des Verfassers »Das apokryphe Kapitel der Erziehung«, N. B. 1898, Heft 4, S. 181.

[3]) »Die Macht der Kirche (in Rufsland) ist freilich ungeheuer, aber nicht durch den geistigen Gehalt ihrer Lehre, sondern ausschliefslich durch den Zwang, den sie mit Hülfe der Polizei ausübt« (v. Butlar). Sie ist vielmehr in dieser Hinsicht selbst nichts als Polizei.

zuweisen, dafs das jüdische ausgebildete System der Kulthandlungen von den Propheten des Alten Testaments und mit derselben Schärfe von Christus verworfen worden ist — um das eigentliche richtige Wesen der Religiosität nicht unter jenem ersticken zu lassen, oder richtiger, um die schon erstickte eigentliche echte Religiosität wieder ins Leben zurückzurufen. Wenn nun also auch der Name »Religion« hier zurückgehalten und verweigert werden soll, so braucht doch wohl kaum ausdrücklich gesagt zu werden, dafs damit kein Urteil über die Notwendigkeit mechanisch einschränkender Mittel überhaupt ausgesprochen ist. Aber das darf nicht verschwiegen werden, dafs mechanische Bearbeitung des Menschenwillen nur Jugendzuständen angemessen ist; wo man die Menschheit in dem Mafse schätzt, dafs man sie der »Erziehung« für würdig hält, da kommt man zu der Forderung der freien inneren Selbstbestimmung. Irrtum, Trägheit und Selbstsucht dagegen werden in der Permanenz der »Regierung« ihr Ideal sehen.

Das Wesen der Religion als einer psychischen Erscheinung kann also selbstverständlich nicht mit dem der »Regierung« zusammenfallen, aber auch nicht mit dem der Moral, die doch jedenfalls mit dem Streben nach dem »Guten, Schönen und Wahren« gemeint ist, und es wird sich bei ihr der Wille in einem ganz andern Verhältnis befinden als bei jenen beiden. Aber leider wird eben auch mit der Sittlichkeit die Religion verquickt. Dafs das gewöhnliche Volk, wenn es bei jemand dreisten Betrug, Ungerechtigkeit u. dgl. antrifft, sagt, »er hat keine Religion im Leibe«, kann man ihm gern verzeihen — die »Religion« sowohl wie den »Leib« — denn es kennt das Wort »Moral« nicht, und mit »Sittlichkeit« und »Unsittlichkeit« verbindet es ganz andere Begriffe. Aber warum wirft sogar die Schulgesetzgebung die Erziehung zur Religiosität und zur Sittlichkeit durcheinander, als gäbe es eine »sittlich-religiöse« Erziehung oder überhaupt irgend etwas »Sittlich-Religiöses«? Übrigens heifst es in Österreich unter einem neueren Kurs »religiös-sittlich«. Ebenso unrichtig ist es von dem »sittlich-religiösen« Gefühl zu reden, denn ein solches giebt es nicht, oder gar von »sittlich-religiösen« Wahrheiten. Derartige Begriffsvermengungen können nicht dazu dienen, bessere Resultate der Erziehung zu liefern. Es sollte schon oben in dem Gleich-

nisse vom Brot und Wein voraus angedeutet werden, in welcher Weise verschieden für uns die Funktion der Sittlichkeit und der Religion im Leben der Menschheit ist. Wir bekennen nun hier, dafs wir es auch für keinen Vorteil halten, Beeren und Körner vermengt zu mahlen oder zu keltern. Ein jedes von beiden dazu, wozu es seiner Natur nach berufen ist. Aber die Abneigung des kirchlichen Christentums gegen eine naturgemäfse Auffassung und naturgesetzliche Behandlung der religiösen Angelegenheiten des Gemüts mufs verhängnisvoll werden, wenn eine Zeit kommt, wo man mit den Mitteln, mit denen man wirkt, eine gesteigerte Wirkung erzielen soll und zu erzielen sucht; denn alle hierzu nötige Erkenntnis liegt auf dem Boden der Naturgeschichte des menschlichen Gemüts, in der Psychologie — wenn man sich nicht mit dem blofsen Zwang, wie oben geschildert, begnügen will. Daher, weil eine naturgeschichtliche Betrachtung des psychischen Wesens der Religion abgelehnt wird, ist die Verwirrung sogar inbetreff ihrer Hauptbegriffe grofs. Da wird an der einen Stelle beispielsweise bei der religiösen Unterweisung der Jugend der Glaube (nach Luther) hingestellt als »die Gnadenhand Gottes, den Menschen vom Himmel herniedergestreckt«, eine andere autoritative Stelle will ihn dargestellt haben als eine »herzdurchdringende Überzeugung«, dann ist er zur Abwechslung einmal das »Streben nach Wahrheit«, in der Praxis wird er wohl ausnahmslos als ein »Fürwahrhalten« gefordert, und Herr Seminardirektor V. in B. scheint ihn der Sittlichkeit unter- oder einordnen zu wollen, denn der Glaube ist »ein ethischer Akt«. In der That meint man vielfach, den Glauben als einen Akt der Willkür, den man leisten und unterlassen kann, fordern zu dürfen, ihn zu befehlen, wie eine Steuer auflegen und die Nichtleistung bedrohen zu müssen. Welch eine Verirrung! Man kann ja mit Recht — weil es psychologisch einen Sinn hat — fordern: Wirf dich in den Staub, bete zu diesem oder jenem Gott, töte nicht, pflege die Armen, sprich das Glaubensbekenntnis! Aber Glauben zu fordern, ist ebenso widersinnig als etwa sittlichen oder ästhetischen Geschmack oder Hungrig- und Sattsein zu kommandiren.[1]) Es ist geradezu unverständig,

[1]) Jean Paul: »Ich wäre nicht zu tadeln, wenn ich mir eine Kompagnie kaufte und sie die drei Teile der Bufse etwa so durchmachen liefse: bereuet — glaubt — bessert — nämlich Euch, oder sonst soll das liebe . . . in Euch fahren«. (Unsichtbare Loge.)

anzunehmen, der Mensch habe vermittelst seines Willens seinen Glauben oder seine Sittlichkeit in seiner Gewalt, er könne also glauben oder sittlich sein, wenn er nur wolle! Die Kausalkette läuft umgekehrt: Unser Glaube und unsere Sittlichkeit bestimmen die Beschaffenheit (den Inhalt) unseres Willens; sie sind ein gewisser Zustand unsers Gemüts, den wir durch planmäfsige, der Gesetzmäfsigkeit der Menschenseele entsprechende Arbeit erzeugen müssen, damit er da ist und in der religiösen wie andrerseits in der sittlichen Richtung seine Folgen zeitigen kann; aber der »Wille zu glauben« ist ein Unding. Es liegt ja schon nicht einmal in meinem Willen, einem Menschen zu vertrauen oder zu mifstrauen. Habe ich gewisse Erfahrungen mit ihm gemacht, so kann ich nicht anders als ihm zu mifstrauen oder zu vertrauen. Und habe ich selbst keinerlei Erfahrungen mit ihm gemacht, so können mich nur Erfahrungen eines Dritten, dem ich meinerseits unbedingt traue, zu dem einen oder dem andern bringen. Aber immer sind es Erfahrungen aus dem (unmittelbaren oder mittelbaren) Umgang, auf denen Vertrauen, Liebe, Abneigung, mit einem ganzen Worte: das Verhältnis zu einem Andern beruht. Das psychische Wesen des Glaubens besteht darin, dafs beim innern verständnisvollen Erleben gewisser Ereignisse eine gewisse Anregung oder Erwärmung des Gemütes eintritt, die ihren gesetzmäfsigen Verlauf nimmt. Es wird dem Leser leicht fallen, diesen Rahmen der Abstraktion mit lebendem Inhalt auszufüllen, wenn er sich auf jene Augenblicke unzweifelhafter religiöser Anregung besinnt, die ein erschütterndes Ereignis gebracht, oder eine religiös tief erregte Person auf ihn übertragen hat. Es ist eine feierliche, weihevolle Stimmung des Gemüts, deren Abschlufs ein unbewufstes Händefalten, ein Hinknieen, wenn auch nur im Geiste, ein Hingeben an etwas unerfafslich Grofses, Hohes, Heiliges ist. Dies ist der Vorgang, den Herr V. einen ethischen Akt zn nennen beliebt, ein Verzicht auf alle Aktivität, eine bedingungslose Bindung und Auslieferung, typisch ausgedrückt durch das Händefalten und durch das Wort »nicht mein Wille geschehe«. Man mufs auf den Gedanken kommen, dafs es gar keine schrofferen Gegensätze geben könne, als die religiösen und die sittlichen »Akte«, soweit der Verlauf und das praktische Verhalten des Menschen dabei in Betracht kommt. Dort als Ergebnis der Verzicht auf eigene Einsicht

und Bethätigung, die »Ruhe in Gott«, hier, bei der Erregung des sittlichen Gefühls, ein Verwerfen oder Billigen, eine unbedingte Forderung der Verwirklichung, die Hände zu rühren oder sie zu öffnen oder sie zu ballen, je nach der sittlichen Idee, unter die das Erlebte fällt — dort das Passivum, hier das Aktivum im Paradigma des Menschengemüts. »Warum betrachtet ihr nicht (ihr Verächter der Religion) das religiöse Leben selbst? jene frommen Erhebungen des Gemüts vorzüglich, in welchen alle andern euch sonst bekannten Thätigkeiten zurückgedrängt oder fast aufgehoben sind und die ganze Seele aufgelöst in ein unmittelbares Gefühl des Unendlichen und Ewigen und ihrer Gemeinschaft mit ihm? Denn in solchen Augenblicken offenbart sich ursprünglich und anschaulich die Gesinnung, welche zu verachten ihr vorgebt . . . Auch hier (im Gemüt) ist die Religion etwas tief Verborgenes. Sie ist eine unendlich flüchtige Regung, so flüchtig wie der Duft auf der Blume . . . Sie ist nichts, was wir selbst hervorbringen, vielmehr kindliche Passivität.« (Schleiermacher.) — Kann es denn auch nur überhaupt anders sein? Sittlichkeit waltet in dem Verhältnis des Menschen zu dem Menschen, was sollte es aber in dem Verhältnis zu Gott zu handeln geben? Da gebührt uns »ruhn und beten«, wie es bei Uhland heifst. Wenn demnach die Grundform des Religiösen und der Sittlichkeit so verschieden ist, so mufs es einleuchten, wie unrecht man thut, beide Dinge so miteinander zu vermengen, wie man häufig beliebt. Nur dann, wenn man die Erscheinungsform beider klar und deutlich unterscheidet, kann man sie in der richtigen Weise bearbeiten und den Segen davon haben, den ein jedes in seiner Art bringen kann. Wenn wir unsere bisherigen Ausführungen zusammenfassen, so ergiebt sich, dafs wir durch eine gewisse äufserliche Zucht, ausgeübt durch die Kirche — und natürlich in weit höherem Mafse durch den Staat und durch die in einer Gemeinschaft gültige »gute Sitte«, auf den Menschen wirken. Wir gelangen dadurch, ohne den Menschen wesentlich innerlich zu ändern, zu gewissen gebräuchlichen Kulthandlungen und im günstigen Falle zu einem gewissen legalen, noch keineswegs moralischen, Verhalten, das die Gesamtheit, um nur zunächst bestehen und weitere Ziele (Erziehung!) überhaupt ins Auge fassen zu können, mufs fordern und erzwingen können. Zweitens wissen wir, dafs wir die religiöse Erregungsfähigkeit

oder besser die Erregungsfähigkeit des Gemüts für das religiöse Verhältnis erzeugen können durch planmäfsige Beeinflussung. Dann haben wir die Sicherheit, dafs bei gewissen Gelegenheiten religiöse Erregungen eintreten werden mit dem schon beschriebenen Abschlufs. Im Verhältnis der Häufigkeit und Tiefe solcher Erregungen wird die Abneigung gegen alles Welttreiben stehen. — Davon wiederum verschieden ist endlich drittens die Möglichkeit, den Menschen sittlich erregungsfähig zu machen. Mit dieser Unterscheidung in Übereinstimmung steht die Erfahrung, die wir machen, wenn wir unzweifelhafte Beispiele gläubigen Verhaltens, wie sie in der Bibel dargeboten sind, auf das Wesen der Religiosität hin genau betrachten. Als fernerer Beleg sei die Thatsache erwähnt, dafs wir u. a. in dem Charakter Jakobs und analog in dem des jüdischen Volkes, besonders A. T., aber auch in der Erzählung Jesu vom barmherzigen Samariter die Sphären des Sittlichen und des Religiösen geschieden und von einander unabhängig finden, ohne dafs wir von psychologischer Unwahrheit dieser Charaktere reden dürften. So ist es auch keineswegs nach der allgemeinen Annahme selbstverständlich, dafs in Zeiten unzweifelhafter Steigerung des religiösen Empfindens auch in moralischer Beziehung die Menschen besser gewesen seien. Und endlich haben die Erhebungen, die man in neuester Zeit über den Zusammenhang zwischen der Kirchlichkeit und der Sittlichkeit des 6. Gebots angestellt hat, ergeben, dafs ein solcher ursächlicher Zusammenhang zwischen Kirchenzucht und Sittlichkeit ganz und gar nicht zu konstatieren war.

Während nun, wie schon gesagt, die praktischen Beispiele und Vorbilder des Glaubens, die u. a. die Bibel bietet, ganz die innere Struktur zeigen, die wir als das Wesen der Religiosität blofsgelegt haben; während sich in jenen glücklichen Zeiten der Glaube unmittelbar und nur auf das eigene Verhältnis zu Gott bezog und durch die Begriffe »Vertrauen, Ergebung, Weltflucht« gedeckt war, hat die Entwickelung der Lehre einen »Glauben« in einem wesentlich verschiedenen Sinne konstruiert. Dieser Glaube wird als Erzeugnis des Willens, der Selbstzucht, gefordert, und er ist nicht unmittelbares Verhältnis zu Gott und bezieht sich auch nicht auf dieses, sondern auf Lehrsätze, die im Laufe der Jahrhunderte entstanden sind. Hervorragende

Helden dieses Glaubens finden gerade ihre Lust darin, dafs er »wider Vernunft und Gefühl geht« — *credo quia absurdum* — dafs sie ihren Verstand zum Opfer bringen. Diesem Glauben mag mancherlei Energie innewohnen, die sich in der starren Rechthaberei der Orthodoxie wie in den blutigen Religionskriegen (wie oft nur Kriege um Lehrsätze!) offenbarte: da er nicht unmittelbares Verhältnis zu Gott ist, so ist er auf alle Fälle minderwertig gegenüber dem Glauben, der eine Ergebung in Gottes Willen und also Religion selbst ist. Dieser hat zu allen Zeiten Menschen beglückt, jener hat sie gepeinigt, nicht nur weil er zu Streit und Krieg unter den Menschen führt, sondern auch zu Streit und Krieg in dem Menschen selbst, dem er auferlegt wird, und weil er das unterdrückt, was aus natürlichen Bedingungen frisch und frei erwuchs und an seine Stelle das setzt, was ohne natürliche Vorbedingungen, ohne Umgang, ohne Erfahrungen, von aufsen mechanisch in das Gemüt gebracht werden mufs. Auch das kommt noch erschwerend hinzu, dafs man, ganz anders als bei der Erziehung zur Sittlichkeit, wo der Weg von der mechanischen Einschränkung und Leitung des Willens (= Regierung) in der Kindheit zur Freiheit der Selbstbestimmung führt, bei der religiösen Erziehung von der goldenen Freiheit des unmittelbaren Verhältnisses zu Gott, wie es der Kindheit blüht, fortgeführt wird in das Land der Dienstbarkeit, zu dem harten Zwange, durch unsern Willen einen Glauben in uns zu erzeugen, der auf natur- und gesetzmäfsige Weise nicht entstehen konnte und andere gottgegebene Geisteskräfte in eine üble Lage versetzt. Wollen wir wirkungssichere Ursachen erzeugen, das religiöse Gefühl zu sicherer lebenswarmer Erregbarkeit bilden und nicht etwa es von vornherein unterbinden, so dürfen wir in der Erziehungsarbeit nicht an den Willen herantreten und ihm einen »Glauben« als eine Art Steuer auferlegen, sondern wir müssen den Glauben als einen psychischen Zustand erzeugen. Diese Ansicht, die schon in dem Prinzip der Anschauung mit enthalten ist, macht sich endlich, nachdem andere Unterrichtsfächer vorangegangen (Naturgeschichte, Erdkunde) und andere (Muttersprache, fremde Sprachen) in die Reform eingetreten sind, auch in der Religion geltend. Die ganze Bewegung, die geschichtliches Anschauungsmaterial, besonders das Leben Jesu, zur Hauptangelegenheit der religiösen Erziehung und den Katechismus zur Systemstufe machen will, beruht auf ihr.

Das Verfahren im Religionsunterricht ist nun in seinen Hauptzügen sehr einfach. Da sich das religiöse Gefühl, wo es nicht erstickt oder verbildet ist, jedesmal dann erregt, wenn wir Zeugen von Ereignissen sind, die uns die engen Grenzen alles dessen, was unser ist, unserer Erkenntnis, unseres Könnens und unseres Daseins, zu Gemüte führen, so lassen wir den Menschen in der Zeit seiner Bildsamkeit an solchen Ereignissen planmäfsig teilnehmen. Geht das nicht, so stellen wir diese Ereignisse ihm als Geschichte dar. Dabei mufs dem Zögling der Einblick in das voremptindende Gemüt des Erziehers offen stehen, wie ja überhaupt Stimmungen sich auch unmittelbar, z. B. durch geistliche Lieder, übertragen. Diese Gemütserregungen zweckmäfsig, planmäfsig angeordnet, führen — das ist die einfache psychische Grundlage aller Möglichkeit der Erziehung überhaupt — zu dem dauernden (-charaktermäfsigen) Zustand der Erregungsfähigkeit für das religiöse Verhältnis. Was man diesem Verfahren noch hinzufügt, kann nur den Zweck haben, Nebensachen zu erledigen.

Ist es nun, um uns des Ausgangspunktes wieder zu erinnern, die Religion in dem hier entwickelten Sinne, die zur Heilung der uns ängstigenden Schäden aufgerufen wird? Besteht wirklich die Ansicht, dafs man auf wirtschaftliche und moralische Übelstände durch Religion im eigentlichen Sinne überhaupt wirken könne? Schwerlich! Viel gewisser wird auf der einen Seite an eine stärkere Beimischung von Kirchenzucht, auf der andern an eine Verstärkung der sittlichen Antriebe gedacht worden sein, und das ist beides verständlich. Die Erkenntnis, dafs die Menschheit der einengenden, haltenden, leitenden äufserlichen Zucht bedarf, kann man sehr billig gewinnen. Diese Aufgabe fällt aber selbstverständlich der Gesamtheit, dem Staate, zu, abgesehen davon, dafs auch die in der Gesamtheit ausgebildete ungeschriebene Sitte eine gleiche Funktion erfüllt. Aber bei einer solchen mechanischen Leitung darf es nicht sein Bewenden haben, denn die reifende Menschheit kann den Druck der »Regierung« immer weniger vertragen, und so entsteht die neue Aufgabe, eine gewisse, immer weiter zu steigernde Höhe sittlichen Empfindens in den Massen zu erzeugen. Man hat zu diesem Punkte die Befürchtung ausgesprochen, dafs es wirtschaftlichen Nachteil bringen werde, wenn alle Kinder des Volks, auch die, die später nur Handarbeit zu verrichten haben, in annähernd

gleicher Weise unterrichtet und erzogen würden. Ist es so, dann ist der Nachteil zu bedauern, aber er kann unmöglich einen andern Ausschlag herbeiführen. Schon die bloſse Hinwendung des Interesses vom Ich auf neutrale Gegenstände geistiger Beschäftigung, erst recht aber die vielfachen Erregungen des Gemüts religiöser, sittlicher und ästhetischer Art während der Zeit der Erziehung bedeuten eine Erweichung des Gemüts, eine Abschwächung der rücksichtslosen Naturkraft des Egoismus, die bei der gegenwärtigen Enge der Welt, wo Zusammenstöſse immer häufiger werden, in der That von welterhaltender Bedeutung ist. Denn die erste Mitgift des Schöpfers an das junge Wesen ist ja doch der Egoismus, und er muſs es sein, denn nur durch ihn ist der Fortbestand der Welt verbürgt; die zweite ist — die Möglichkeit seiner Beschränkung durch mechanische Mittel (das Veto der Gesellschaft = Regierung der Pädagogik) und durch die Sittlichkeit und seiner zeitweiligen Aufhebung in der Religion. So ist die thatsächliche Haltung der Menschheit in Sachen der Moral eine Resultante aus den verschiedenen Komponenten, die hier genannt sind. Aber gerade von der Religion ist nicht leicht einzusehen, wie sie stetigen Einfluſs auf den Ichtrieb gewinnen könne, wie ihn die Sittlichkeit hat. Weitaus am häufigsten wird man die richtige Meinung antreffen, daſs — abgesehen von dem mechanischen Eingreifen des Staates — nicht vom Tempel der Religion, sondern von der Festung der Sittlichkeit in den Wirren der gegenwärtigen Zeit unser Heil zu erwarten ist. Die Religion ist ihrer Natur nach zu etwas ganz anderm bestimmt. Gerade allemal an den Punkten einsetzend, wo wir an die Grenzen unserer eng umschränkten Menschlichkeit gemahnt werden, wo unsere Macht, unser Selbstgefühl und Kraftgefühl zu Ende geht und das Gemüt seinen Anker nach einem andern festeren Grunde auswirft, hat sie schon vielen Geschlechtern unschätzbares Glücksgefühl gegeben. Was die Religion uns modernen Menschen werden kann, werden wir erst erfahren, wenn man ihr erlaubt, sich auf ihre angemessene angeborene Aufgabe zu besinnen, sie nicht mehr zu Polizeidiensten in der Menschheit und im Menschen und zum Kampfe gegen Intelligenz und Vernunft auffordert. Der rechten Erkenntnis ihres psychischen Wesens und somit der rechten ihr entsprechenden Verfahrungsweise ist freilich eine gewisse Courtoisie, die man ihr schuldig zu sein glaubt,

nicht förderlich. Wie es durchaus nicht vorteilhaft ist, der Religion aus Courtoisie eine möglichst grofse Sphäre zuzuweisen und z. B. die Sittlichkeit von ihr abhängig zu machen, so ist es auch der nötigen Klarheit keineswegs dienlich, wenn man sich, wie es sich so gut ausnimmt, bei der Diskussion über sie von ihr ergriffen zeigt. Wärme, Redeschmuck u. dgl. fordern wir für die Erbauung, für die ernste wissenschaftliche Diskussion nichts weiter als Nüchternheit. Wenn man z. B. bei der Zielbestimmung anstatt sich nach dem Wesen der Religion dabei zu richten, solche Ausdrücke gebraucht, wie »zu Christo hinführen«, »Christum Gestalt gewinnen lassen in den Kindern«, die Lehrer »haben durch ihr Wort die jungen Christen mit zu zeugen (!)« (Zange), dann ist nicht abzusehen, wie mit solchen bildlichen Ausdrücken (zeugen!!) irgend etwas für die Möglichkeit, Religion zu erzeugen, geschehen sein soll. Vergegenwärtigen wir uns einmal zum Vergleiche einen Arbeiter, dessen Leistung darin besteht, dafs er irgendwelchen Werkzeugen, etwa chirurgischen oder Mordinstrumenten, durch die letzte Vollendung den gröfstmöglichen Erfolg sichert. Sollte es da wirklich zweckdienlich sein, wenn er bei seiner Arbeit ergriffen wäre von der Vorstellung der gräfslichen Schmerzen oder der unschätzbaren Wohlthaten, die seine Erzeugnisse hervorbringen werden? Nein, hier wird die kühlste Geistesverfassung am Platze sein, die klare Vergegenwärtigung der physikalischen Gesetze, auf denen die vollkommene Wirkung seiner Instrumente beruht. So kann auch die Angelegenheit der religiösen Erziehung zu jeder Zeit nur dann nach Möglichkeit gefördert werden, wenn man kühlen Blutes die Zustände und Gesetze des Gemüts erforscht. Was man auf anderen Wegen über diese Möglichkeit hinaus zu erreichen scheint oder erreicht, ist schwerlich Religion.

Es mufs schliefslich noch hingewiesen werden auf einen sehr bedeutungsvollen Umstand, den zu übersehen zu Thorheit und Unrecht führen könnte. Kann man von den verschiedenen Zeitaltern, von beiden Geschlechtern, ja selbst von einer Person in verschiedenem Alter vernünftigerweise die gleiche Religiosität, die gleiche Bereitschaft zur Hingebung, zum Sichvertrauen auf die Gottheit, fordern? Zum Charakter des Weibes und noch mehr des Kindes gehört das Gefühl der Schwachheit und daher das Bedürfnis nach Anlehnung, ihnen ist die Verzichtleistung

auf eignen »Rat und Willen« in der Regel kein Opfer, oft sogar eine Seligkeit. Wie viel günstiger sind hier die Bedingungen für das religiöse Verhältnis als beim Manne, dessen Kulturaufgabe in Übung seiner Kraft, Vertiefung seiner Erkenntnis, Befestigung seines eignen innern Haltes mit sich bringt. Und wie viel enger waren im Mittelalter und Altertum die Schranken menschlicher Naturerkenntnis und -beherrschung! Man kannte, um ein Beispiel zu nennen, nicht die Natur des Gewitters; mufste man nicht in seiner Erscheinung und seinen Folgen eine unmittelbare Äufserung zürnenden Götterwillens annehmen? Wir Modernen entziehen der Wolke ihren Blitz, errichten eine Abwehr gegen den Wurf Thors und untersuchen den Einflufs der Gewitterelektrizität auf die Saatfelder. Eine ähnliche Wandelung hat sich vollzogen hinsichtlich der Erkenntnis der Erkrankungen und ihrer Ursachen und überhaupt in unserm ganzen Verhältnis zur Natur. Ist es nicht recht und billig, zuzugestehen, dafs die Einwirkung solcher Naturvorgänge auf unser Gemüt eine andere sein darf als auf das Gemüt der Bürger früherer Zeiten, dafs wir nicht mehr, wie es früher war, überall unmittelbar den Finger Gottes wahrnehmen, dem wir uns schlechtweg zu ergeben hätten, sondern zunächst Umstände vermuten, denen zu begegnen uns möglich, uns Recht und Pflicht ist. Das Recht der Lebenden erfordert es, als ein Gesetz auszusprechen, dafs, erschwerende Umstände ausgeschlossen, jedes Zeitalter, jedes Lebensalter, jedes Geschlecht und jede Individualität das Mafs von Abhängigkeitsgefühl, die Intensität der Religiosität, der Erregbarkeit des religiösen Gefühls, in der That hat, den es haben kann. Zu den hindernden Umständen gehört aber unter andern sicherlich auch der, dafs man dieses individuelle Mafs der religiösen Erregbarkeit verkennt, verwirft und statt es zu bilden, zu reinigen, zu vertiefen, es abstöfst und verketzert. So entstand der Konflikt der Religion, d. h. der Religion als Erziehungsmittel, mit der Wissenschaft. Denn die Wissenschaft, die Erscheinungen und Gesetze der gottgegebenen Natur mit gottgegebenen Organen des Geistes erforscht, weit entfernt, die Religiosität zu untergraben, kann ihr nur gesunde, natürliche und feste Grundlagen geben. Seit wir durch Kant wissen, dafs wir nichts wissen und nie etwas wissen können über die wirkliche Beschaffenheit der Dinge und unsere eigene, dafs die Welt, wie sie uns erscheint,

ein Produkt unserer Sinne und der ihnen eigenen Sinnesenergie ist, ist die Grundlage für das religiöse Verhältnis unerschütterlich für jeden noch so hoch gebildeten, ja gerade für ihn erst recht, gegeben. Und nun giebt es keinen Lehrsatz der Wissenschaft mehr, der etwa gegen die Überzeugung von einem persönlichen allmächtigen Gott verstiefse. Die Rätsel des Daseins, die das Altertum und das Mittelalter der Religion in die Arme trieben, sind meist keine Rätsel mehr, aber neue, viel gröfsere Rätsel, die nie zu lösen sind, die uns unsere Ohnmacht, das Gefühl unsrer Endlichkeit und Ergänzungsbedürftigkeit noch näher legen, stehen vor uns.[1]) Möchte doch auch dieses Bedürfnis Verständnis finden und Befriedigung, nicht so, als ob es das Bedürfnis etwa des 2. Jahrhunderts wäre, sondern als das Bedürfnis der Gegenwart. Im Herbst 1896 hat in Leipzig ein Dr. Hollefer drei Vorträge über Nietzsches Philosophie gehalten; im ersten zeigt er die Entwickelung der Philosophie über Kant bis zu Nietzsche. Darin wurde behauptet, Kant habe einerseits gelehrt, alles sei haltlos, er sei zu der metaphysischen Erkenntnis gelangt, dafs wir nichts wissen können — und nun habe er eine Schwenkung nach der andern Seite gemacht und sein eignes Werk zerstört: »darum wollen wir an dem Überlieferten festhalten, am Glauben unsrer Väter, weil er uns Bedürfnis und Trost ist«, das sei eine Kapitulation Kants gewesen. Es ist nicht nötig, zu dieser Logik ein Wort hinzuzufügen.

(Schlufs folgt.)

Schularzt und Lehrer.

Von Dr. med. **Marcuse**-Mannheim.

Eine unserer höchsten und zugleich schönsten Aufgaben im Leben ist die Erziehung unserer Kinder. Ihre körperliche und geistige Gesundheit mit allen uns zu Gebote stehenden Mitteln zu fördern ist unsere vornehmste Pflicht, das Gelingen dieser unserer Bestrebungen eine der gröfsten Freuden. Mehr und mehr

[1]) Je mehr sich unserem begreifenden Verstand die ganze Gröfse des in der beseelten Schöpfung verwirklichten Könnens enthüllt, um so klarer erkennen wir, dafs hinter der Welt der Erscheinungen Mächte walten, gegen die menschliches Wissen kaum noch auf den Namen eines »Gleichnisses« Anspruch machen kann. (Flechsig in seiner Rektoratsrede 1895.)

sind jedoch Zweifel entstanden, ob die moderne Erziehung in Haus und Schule im Allgemeinen so geleitet werde, dafs das Ziel *mens sana in sano corpore,* welches nie aus den Augen gelassen werden darf, auch erreicht werde. In allen Kulturländern Europas ist die Frage über die Einwirkung des gegenwärtigen Schulsystems auf die heranwachsende Jugend erörtert, schärfer und schärfer ist, besonders von ärztlicher Seite aus, betont worden, dafs die Schule zu grofse Anforderungen an den in der Entwicklung begriffenen kindlichen Organismus stellt und dafs sie, wie unsere ganze Erziehung, zu einseitig die geistige Ausbildung betreibt. In kausalem Zusammenhang damit würde die physische Entwicklung derart vernachlässigt, dafs sowohl für die körperliche wie für die damit im innigsten Zusammenhang stehende geistige Gesundheit grofse und verhängnisvolle Gefahren entständen. Der Kampf der Meinungen in dieser tief einschneidenden Frage wogt noch immer hin und her und wird unserem Dafürhalten nach bei den augenblicklich bestehenden wirtschaftlichen Verhältnissen der Gesellschaft nicht ausgefochten werden können. Während auf der einen Seite Theorie und Praxis in exakter Beweiskraft obige körperlichen Schäden bestätigen, fordert das gesamte Erwerbsleben der Völker von Jahr zu Jahr immer höhere Anspannung des Intellekts, immer gröfsere Kenntnisse und Fähigkeiten, um auf dem Weltmarkte einen Platz zu erringen. So stehen sich Hygieine und Volkswirtschaft gegenüber, und erstere unterliegt gegenüber der eisernen Notwendigkeit der Existenzfrage.

Wie im Leben der Menschen, so spielen auch in den Regionen der Wissenschaft sich Kompromisse ab, wo eine harmonische Vereinigung an thatsächlichen Verhältnissen scheitert. In Erkenntnis dieses sind die Forschungen dazu übergegangen, Mittel zu suchen, um den Schäden, die bestehende und vorläufig nicht zu ändernde Thatsachen im Kulturleben der Menschen hervorrufen, möglichst vorzubeugen, sie nicht zu voller und bedrohlicher Entwicklung gelangen zu lassen. Das ist die Aufgabe der Hygieine und für das Schulleben im speziellen die Aufgabe der Schulhygieine. Eine wirksame Schulhygieine, die nicht blos auf dem Papier stehen und nicht blos sich auf die den Anforderungen moderner Gesundheitskunde entsprechenden baulichen Schuleinrichtungen beschränken, sondern körperliches Wohl und Wehe der der Schule übergebenen Kinder beschützen soll, ist undenk-

bar ohne das Institut der Schulärzte. Diese Frage beschäftigt seit Jahren Ärzte und Lehrerschaft, hat unter den ersteren nahezu ausschliefslich Anhänger, unter den letzteren unbegreiflicher und merkwürdiger Weise zahlreiche Gegner. Im Mittelpunkt des Interesses steht sie heute, wo eine gröfsere Zahl von Städten sich anschicken, Schulärzte anzustellen und wo allem Anschein nach nur eine Frage der Zeit es ist, dafs dies allgemein zur Durchführung gelangt. Soll aber dieses Institut der Schulärzte zum Segen der Schule wirken, so mufs in erster Reihe ein gedeihliches und einträchtiges Zusammenwirken zwischen Arzt und Lehrer geschaffen, müssen die Grenzlinien der Funktionen beider genau abgesteckt und inne gehalten werden.

Die »Pädagogische Zeitung«, das Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins, ebenso wie der Autor des Artikels »Zur Schularztfrage« in H. 2 der »Neuen Bahnen« IX (1898) gehen meinem Dafürhalten nach von falschen Voraussetzungen bei ihrer recht unfreundlichen Stellung gegenüber der Frage aus und kommen dadurch auch zu falschen Schlüssen. Von Anfang an ist die Insinuation der »Pädagogischen Zeitung« als »schicken sich die Ärzte wieder einmal an, einen Ansturm in Sachen der Schulärzte auszuführen, um ein Gebiet zu erobern, das zu beherrschen ihnen aus mancherlei Gründen gar zu angenehm wäre«, entschieden zurückzuweisen. Hier handelt es sich nicht um persönliche oder Existenzfragen, die den Anlafs geben sollen, unter dem Deckmantel der Wissenschaft eigenen Vorteilen nachzugehen, sondern um die Ergebnisse von in langen, mühevollen Geistesarbeiten errungenen Forschungen um eigenstes körperliches und geistiges Gedeihen unserer Kinder, und damit der gesamten Nation! Nicht die Ärzte als solche waren es, die die Frage aufgeworfen und beantwortet haben, sondern die von dem Dasein des praktischen Arztes völlig losgelöste Hygieine, die Forschung auf den Universitäten, die dieses Postulat in den Kreis der allgemeinen Betrachtungen und Hilfsmittel zur Hebung ungesunder und mit unseren modernen Kulturanschauungen unvereinbarer Verhältnisse gezogen hat. Dafs die Ärzte, als die Diener der Natur, die Frage zur Ihrigen erhoben haben, ist selbstverständlich bei der Stellung, die sie dem öffentlichen Gemeinwohl gegenüber einzunehmen haben und einnehmen. Daher ist eine hinter den Zeilen zu lesende Verdächtigung, wie sie oben wiedergegeben ist, als

ständen persönliche Interessen dabei im Vordergrund, ungerechtfertigt und auch unwahr. Eine völlig irrige Auffassung von der Stellung der Schulärzte bekundet sich in den Anschauungen, die auch teilweise der Autor des Artikels in den »Neuen Bahnen« (IX S. 81) vertritt, als würde mit den Schularztstellen eine neue »Aufsichtsbehörde« geschaffen, ein »Polizeibüttel« oder »Inspektor« in die Schule gebracht werden. Die Freiheit des Lehrerstandes soll und darf nie dadurch tangiert werden, der Lehrer ist und bleibt der einzige Erzieher der Jugend, und in dieser Disziplin soll er Herr im eigenen Hause bleiben! Allein es darf nicht vergessen werden, dafs, wie jeder Beruf des Menschen, so auch dieser seine Grenzen hat, dafs es tief in die Entwicklung des Kindes einschneidende Gebiete menschlichen Wissens giebt, die dem Lehrer fremd sind und fremd bleiben müssen, die aber die notwendige Ergänzung einer allgemeinen richtigen und rationellen Ausbildung unserer Kinder in Körper und Geist bilden. Hier ist das Feld, wo zusammen gearbeitet werden kann und wo, wie wir in folgendem zeigen werden, ein Zusammenarbeiten gerade für den Lehrer selbst und seine Stellung in Schule und Haus aufserordentlich erspriefslich sein wird.

Gehen wir von den allgemeinen Aufgaben aus, die der Schularzt zu leisten hat, so ist es selbstverständlich, dafs er hinsichtlich der Anlage, Bauart, Einrichtung der Schulhäuser, hinsichtlich der Höhe, der Heizung, Beleuchtung, Ventilation der Schulzimmer, der Subsellien, Aborte etc. etc. ein entscheidendes Votum hat. Allein das sind Nebensachen gegenüber der inneren Thätigkeit des Schularztes, die ich für die bedeutendste und segensreichste seines Wirkungskreises halte. Erwähnen möchte ich jedoch an dieser Stelle schon, dafs die bauhygieinische Thätigkeit und fernere Kontrolle hygieinischer Einrichtungen des Arztes von ungeheurem Werte gerade für den Lehrer ist. Der Arzt wird jederzeit dafür sorgen, dafs das Schulzimmer, das auch der ständige Aufenthalt des Lehrers ist und bei schlechter Beschaffenheit ebenso ungünstig dessen Gesundheitszustand beeinflufst wie den der Kinder, allen gesundheitlichen Anforderungen zu entsprechen hat. Er wird ungesunde Zimmer schliefsen lassen, Temperatur und Beleuchtung regulieren, kurzum das gemeinsame Interesse an gesunden Aufenthaltsräumen von Lehrern und Kindern verfechten. Denken wir vor allem auch daran, dafs wir

nicht überall, wie in unseren grofsen Städten, Schulpaläste haben, dafs in einzelnen Teilen Deutschlands noch höchst menschenunwürdige Stätten dem Unterricht der Kinder dienen und Lehrer wie Zöglinge vergiften, und dafs allen diesen Schäden abgeholfen — denn die Einführung der Schulärzte mufs allgemein, also auch auf das Land ausgedehnt werden — und damit oft die heifsesten Wünsche, die bis dahin unerfüllbar schienen, erfüllt werden können. Weit bedeutungsvoller für Lehrer wie Kind ist nun die Thätigkeit der Schulärzte auf dem inneren Gebiete. Hier sind es eine Reihe von Obliegenheiten, die sich in theoretische und dem allgemeinen Wissen nützliche und in praktische, dem kindlichen Organismus zuträgliche teilen. In erster Hinsicht nennen wir Krankheitsstatistiken, Studium der Art der Verbreitung ansteckender Krankheiten, Vorschläge zur Verhütung der event. Übertragung derselben, Untersuchungen über das Verhältnis der Pubertätsentwicklung zu den Krankheitserscheinungen der Schuljugend, Fragen die samt und sonders für die Wissenschaft wie für die Volksgesundheit von ungeheurer und weittragendster Bedeutung sind. Nur durch langdauernd fortgesetzte Untersuchungen können zusammenhängende, für die rationelle Erziehung der Kinder und ganz speziell für unser gesamtes Schulwesen aufserordentlich wichtige Fragen der Lösung entgegengebracht werden. In zweiter Hinsicht sind seitens des Schularztes alle neu eintretenden Kinder auf ihren Gesundheitszustand hin zu prüfen, womit allein schon häufig eine Einschleppung von ansteckenden, besonders ansteckenden Hautkrankheiten in die Schule verhütet werden kann; vor allem aber sind die Sinnesorgane einer eingehenden Untersuchung zu unterwerfen. Die ungeheure und erschreckende Zunahme der Kurzsichtigkeit hat seit Jahrzehnten die Aufmerksamkeit aller staatlichen wie privaten Kreise auf die Ursachen dieser Erkrankung gelenkt, und mit Evidenz hat sich die Thatsache ergeben, dafs die Schule in hohem Mafse zur Verschlechterung der Augen, speziell zur Zunahme der Myopie, beiträgt. Es hiefse wohl Eulen nach Athen tragen, wollten wir die vielfachen Ursachen für diese unumstöfslich feststehende Thatsache in einem pädagogischen Blatte aufzählen, sie sind bekannt weit über die Kreise der dabei interessierten Fachmänner. In erster Reihe sind anhaltende Naharbeit, schlechte Beleuchtung und fehlerhaft konstruierte Subsellien die Hauptschädlichkeiten,

die zur Myopie führen. Wollen wir letztere bekämpfen, so müssen wir, nächst der Beseitigung der äufseren Schäden, alljährlich die Refraktion der Augen eines jeden Kindes bestimmen, um sofort ohne Verzug Mafsregeln gegen eine im Entstehen begriffene Kurzsichtigkeit zu treffen. Diese Refraktionsbestimmungen können nur von Schulärzten ausgeführt werden. Weiterhin sind Ohren, Nase und Rachen, sowohl beim Eintritt in die Schule, wie in jährlichen Pausen einer sachgemäfsen Untersuchung zu unterziehen. In den Ohren entwickeln sich nahezu unbemerkt vielfach Neubildungen oder Veränderungen, die auf Basis einer anatomischen Störung Abschwächungen des Gehörvermögens veranlassen. Nur allzu häufig und zum Schaden des betreffenden Kindes sieht man patologische Einflüsse für zur Gewohnheit gewordene Unarten an und straft sie, statt sie zu heilen. Nächst dem Ohr ist es vor allem Nase und Rachen, die einer steten Beaufsichtigung bedürfen. Es giebt wohl kein äufseres Organ, das in der Entwicklung des Kindes von solcher Wichtigkeit ist, wie der Nasenrachenraum. Nase und Rachen sind die Lieblingsstellen für das Wachstum einer Reihe von patologischen Neubildungen, vor allem der Polypen und der adenoiden Vegetationen; beide behindern die Atmung, die Hörfähigkeit und damit auch die Fähigkeit der Perzeption. So sehen wir, dafs Kinder mit ausgebildeten Vegetationen des Nasenrachenraums an Eingenommenheit des Kopfes, Kopfschmerzen, Schlaflosigkeit und all den psychischen Folgen leiden, die es zur Qual des Lehrers wie der Eltern zu einem schlechten Schüler und ungezogenen Kinde machen. Zerstreutheit, Vergefslichkeit, Unaufmerksamkeit bis zur Begriffsstutzigkeit und geistigen Trägheit sind die Folgen einer Verlagerung des Nasenrachenraumes durch Geschwülste. Ein einziger operativer, nicht einmal gefährlicher Handgriff, und wir können aus solchen freudlosen Individuen brauchbare und lerneifrige Kinder machen. Dafs Hypertrophieen der Schleimhaut der Nase, Verlegungen der Muscheln etc. etc. ebenfalls Störungen sowohl auf sprachlichem wie geistigem Gebiete hervorrufen und durch sachgemäfse Behandlung gehoben werden können, nur nebenbei! Zur Erkennung aber all dieser Schäden, die, wie gesagt, im Leben nur allzu gern als angeborene Dummheit oder Faulheit oder als anerzogene Unarten und Eigenwilligkeiten der Kinder angesehen und mit Prügeln behandelt zu werden pflegen,

gehört die ärztliche Untersuchung, die gerade auf diesem Gebiete ungemein segensreich schon gewirkt hat.

Wir kommen weiterhin zu dem grossen Gebiete der psychopatischen Minderwertigkeiten, die der unausgesetzten Kontrolle und Untersuchung seitens des Schularztes bedürfen. Es sind dies Störungen des Nervensystems, welche, ohne selbst in den schlimmsten Stadien Geisteskrankheiten darzustellen, dennoch die damit beschwerten Personen nicht als im Vollbesitz geistiger Normalität und Leistungsfähigkeit erscheinen lassen. Ohne auf die Ätiologie dieser Mängel an geistiger Norm und Leistungsfähigkeit an dieser Stelle einzugehen, sei hier nur soviel bemerkt, dass der Arzt und vor allem der psychiatrisch vorgebildete Arzt die einzige Instanz für die Beurteilung der an jene psychopathisch minderwertigen Kinder zu stellenden Anforderungen und für die möglichste Weiterentwicklung des zurückgebliebenen Seelenvermögens ist. — Zu diesen rein individuellen Aufgaben des Schularztes kommt dann noch selbstverständlich seine Thätigkeit zu Zeiten von Epidemien, seine Begutachtung bei Schulversäumnissen, Ferienkolonien etc. etc.

Wir sehen, es ist ein umfassendes Gebiet, das seiner harrt, und eine völlige Verkennung seiner Aufgaben und Zwecke, wenn ihm von pädagogischer Seite Opposition erwächst. Im Gegenteil, ich glaube die Lehrer werden in ihm einen Bundesgenossen haben, der ihnen manchen Wink und Weg zeigen wird, um Kinder, die jeder Auffassung und jeden Begreifens baar und damit die enfants terribles der Schule und ihrer Erzieher waren, zu nützlichen Gliedern der Klasse zu machen und der ihnen manche Last und Sorge dadurch abnehmen wird. Nur darf nicht auf der pädagogischen Seite eine Überschätzung im Sinne der Ausführungen des schon öfter citierten Artikels der »Neuen Bahnen« (IX S. 81) Platz greifen, dass der »Lehrer an erster Stelle dazu berufen sei, die hygieinische Überwachung der Schule zu übernehmen«. Wenn es sich allerdings um Fragen der Reihenfolge der Stunden, über den Beginn des Unterrichts, die Einrichtung des Stundenplanes, Heizung und Reinigung der Räume etc. handelt, dann sei es zugegeben. Aber die Schularztfrage ist eine weit höhere, eine weit umfassendere, die, wie ich in meinen obigen Auseinandersetzungen zu zeigen versucht habe, an viel gewaltigere Probleme

herangeht und sie zu lösen sucht. Daher ist es durchaus falsch zu behaupten, der Lehrer wäre dazu berufen, die hygieinische Überwachung der Schule zu übernehmen, derselbe Lehrer, der selbst oft unter den gleichen, jeder Hygieine spottenden Verhältnissen zu leiden hat wie das Kind und der daher, ganz abgesehen von seiner Nichtkenntnifs der Forschungsmethoden der wissenschaftlichen Hygieine, immer von seiten des Staates und der Behörden als subjektiviert betrachtet werden wird.

Auf die Frage der Befähigung zu solchen Stellen, der praktischen Realisierung derselben etc. wollen wir heute nicht eingehen, vielleicht wird dies an anderer Stelle geschehen. Unser Bestreben in den obigen Darlegungen war es zu zeigen, dafs der kleinliche Geist, der die Anstrebung idealer Ziele vom nackten Interessenstandpunkt ansieht, gegenüber dieser Frage nicht am Platze ist, ebenso wenig wie sie von dem Piedestal der Überhebung aus beantwortet werden darf. Ihre Lösung wird erfolgen, wie ich glaube, Hand in Hand mit den Lehrern zum Nutzen der Schule, der Kinder wie auch der Erzieher!

(Siehe auch Nachtrag S. 41.)

Der Jesuitismus im Kampfe gegen die Volksbildung.

Von **H. Naitsab.**

Als um die Mitte des 15. Jahrhunderts die Buchdruckerkunst, wie ein Blitz aus heiterem Himmel, die Nacht der mittelalterlichen Glaubenseinheit durchleuchtete, als dann bald darauf die Reformation ihr läuterndes Werk begann, ward es niemanden unheimlicher zu Mute als Rom und den Päpstlichen. War die Welt schon vorher künstlich in Unwissenheit erhalten worden, so begann jetzt erst recht eine schonungslose Verfolgung der Bücher, der Schriftsteller, sowie ihrer Freunde und Gönner. Die zu diesem Zwecke der römischen Kirche zur Verfügung stehenden Machtmittel reichten nicht aus. Die reguläre Geistlichkeit jener Tage, obgleich von Rom unmittelbar abhängig, war noch nicht zum gefügigen Werkzeug der römischen Kurie herabgesunken; die alten Mönche und Stiftsherren waren zu reich, zu üppig und zu faul; die Brüder im allgemeinen zu roh, zu unbeholfen und zu unwissend. Daher musste man zu neuen Bildungen schreiten. So entstanden die Theatiner 1528, die Somasken

1533, die Jesuiten 1534. Leztere sind von allen die Rührigsten gewesen. Die vornehmste Sorge dieses Ordens, den Protestantismus und alles, was damit zusammenhängt, zu bekämpfen und die Herrschaft der Welt dem Papste zu Füſsen zu legen, trat von vornherein so in die Erscheinung, daſs über seine unheilvolle Wirksamkeit kein Zweifel bestehen kann. Nicht bloſs Deutschland, sondern auch Russland und Frankreich sahen sich schon genöthigt, die Jesuiten aus ihrem Lande zu verbannen; ja sogar ein unfehlbarer Papst — Klemens XIV. — verfügte 1773 die Aufhebung des Jesuitenordens. Im Jahre 1814 von Pius VII. wieder eingesetzt, sind die Jesuiten von Leo XIII. mit Privilegien und Vollmachten, welche die jedes anderen Ordens weit übertreffen, für alle Zeiten ausgestattet und ist das deutsche Aufhebungsdekret ausdrücklich für ungültig erklärt worden. Wer die Kirchengeschichte der letzten Jahrzehnte verfolgt, der wird zugeben müssen, dass man gerade die deutschen Katholiken als die Verehrer und geheimen Werkzeuge der Jesuiten anzusehen hat. Der Eifer des Zentrums, letztere als unerläſsliche Organe der Kirche zu reklamieren, sowie das Urteil des Grafen Hoensbroech bestätigen, was wir ohnedies wissen, daſs die heutige vatikanisierte Kirche auch die jesuitisierte ist. »Eben weil moderner Katholizismus und moderner Jesuitismus zusammenfällt«, sagt Professor Beyschlag, »hat Hoensbroech nicht nur mit seinem Orden, sondern zugleich mit seiner Kirche gebrochen! Vielleicht glauben ihm, dem gewesenen Jesuiten und Katholiken, unsere Staatsmänner, was sie uns nicht glauben zu wollen scheinen: die absolute Unvereinbarkeit des römisch-katholischen, vatikanischen Systems mit dem preuſsischen Staat und mit der deutschen Kultur. Gerade jetzt wäre diese Einsicht und deren offenes Bekenntnis ihnen von groſsem Nutzen.« Der »Moniteur de Rome«, das offiziöse Lieblingsblatt des Papstes, erkennt denn auch ganz offen an: nirgends gehe man mit solchem Eifer, solchem Verständnis auf die Intentionen und Anregungen des Papstes und seiner Encykliken ein, als im römischen Katholizismus in Deutschland; niemals hat dieser daher seinen jammervollen Ehrennamen »Ultramontanismus« mehr verdient als heute. Jesuitismus und Ultramontanismus d. h. römischer Katholizismus, beide heute in ihren Zielen und Bestrebungen gleich, können deshalb im weiteren Verfolg meiner

kritischen Betrachtung unmöglich scharf auseinander gehalten werden. —

Fragen wir uns nun zunächst: welchen Einfluſs hat der Jesuitenorden durch seine Schulen und Kollegien, von denen von gewisser Seite soviel Aufhebens gemacht wird, auf die allgemeine Volksbildung ausgeübt?

Die Reformation brachte, wie kein zweites weltgeschichtliches Ereignis, einen ungeahnten frischen Zug in das Bildungsbedürfnis des deutschen Volkes. Sie gab ihm die Bibel in seiner Muttersprache in die Hand. Wie für die christliche Kirche und die Wissenschaft begann auch für unsere Sprache und Litteratur eine neue Zeit. Jetzt gewann erst das Volk und jeder einzelne an Bedeutung. Bisher war die Kirche alles; jetzt wnrde jedem einzelnen die Pflicht auferlegt, durch persönliche und innere Erfahrung nach Selbständigkeit zu ringen und sich von den starren Satzungen der Kirche zu befreien. Selbstverständlich konnte aus diesem frischerwachten Volksbewuſstsein die Volksschule nicht gleich wohlgegliedert und gerüstet hervorgehen, aber sie schlug so kräftig Wurzel, dass sie die wildesten Stürme überdauerte. Den Jesuiten aber war die Pflege deutscher Bildung etwas durchaus Fremdes und Widerwärtiges. Ihnen waren alle derartigen Bemühungen »lutherische Ketzereien«. Ihre Schulen hatten daher nur den Zweck, die Ketzer in den Schoſs der katholischen Kirche zurückzuführen. Um rasch und sicher dieses Ziel zu erreichen, wurde und wird auch heute noch in ihnen auf ein sicheres Wissen besimmter Lehrsätze und eine gewisse Geschicklichkeit, um mit denselben geläufig operieren zu können, hingearbeitet. Der Grundsatz: strenge Überwachung und gebundene Marschroute im papistisch-ultramontanen Geiste wird mit peinlicher Sorgfalt gehandhabt. Dabei vorbannen sie — das ist das Urteil aller namhaften Pädagogen — alles aus dem Unterricht, was Herz und Gemüt veredeln, den Verstand wecken, den Willen und die Selbstthätigkeit stärken und beleben könnte. Vor allem aber ist man darauf bedacht, die Selbständigkeit, den Charakter, die Individualität des Einzelnen rücksichtslos zu unterdrücken. Man will ja keine selbständigen Menschen, sondern willenlose Werkzeuge; aus denkenden Menschen sollen jesuitische Puppenköpfe gemacht werden. Diese Thatsache wird durch den schon genannten ehemaligen Jesuitenzögling Graf

Paul von Hoensbroech bestätigt. Er fällt in der seinen Austritt aus jenem Orden rechtfertigenden Denkschrift — die uns noch manchen wertvollen Aufschlufs giebt — über jesuitische Erziehung und Unterrichtsweise ein wahrhaft vernichtendes Urteil, das er in folgenden Worten zusammenfasst: »So geschieht es, dafs nach siebenjährigem Studium der junge Jesuit seine Ausbildung beschliefst, ausgerüstet mit aller philosophisch-theologischen Spitzfindigkeit vergangener Jahrhunderte, den Kopf erfüllt mit den Namen längst toter Systeme und ohne Einflufs gebliebener Gelehrten des Mittelalters, aber in fast völliger Unwissenheit über die Geisteskämpfe der Gegenwart, über die aktuellen wissenschaftlichen Richtungen, die er zum grossen Teile weder in ihren Trägern, noch auch in ihren Produkten auch nur dem Namen nach kennt«. Da der Jesuitenorden nur einen Endzweck kennt, nämlich die Herrschaft der Welt dem Papste zu Füsfen zu legen, so herrscht bei der Erziehung seiner Zöglinge in jeder Hinsicht die denkbar grösste Einseitigkeit; die allseitige, harmonische Menschenbildung, die sittlich-religiöse und nationale Erziehung, wie sie gerade unsere Zeit gebieterisch fordert, verträgt sich nicht mit seinen Prinzipien. Hoensbroech sagt: »Geradeso, wie bei der religiösen Ausbildung der Jesuiten wird auch bei seiner wissenschaftlichen Formierung jeder fremde Einflufs, jedes frische Wehen von aufsen sorgfältig ferne gehalten. Geistesprodukte nicht jesuitischer Autoren werden den studierenden Jesuiten nur in sehr beschränktem Mafse zugänglich und nie nach eigener freier Wahl, sondern stets nach der Wahl derer, welche die Studien leiten.« Die jesuitischen Unterrichtsanstalten kommen also für die Bildung des gemeinen Volkes, das der Orden eher kenntnislos zu erhalten wünscht, gar nicht in Betracht. Wurde doch in Bayern, wo er einige Zeit auch die niederen Schulen leitete, im Jahre 1769 in München wider die Jesuiten Klage erhoben, weil »sie die Schulen so arg verwahrlosten«. Andererseits aber ist es nicht minder zweifelhaft, warum die »modernen«, unter staatlicher Aufsicht stehenden Schulen zu allen Zeiten, besonders aber in der Gegenwart, dem jesuitischen Geiste ein Dorn im Auge sind. Das beweisen die Worte des Prälaten Dr. Hülskamp, der auf der Trierer Katholikenversammlung forderte: »Wenn ich darauf komme: was sollen wir lesen, dann sage ich: wir dürfen aus der Produktion

der Gegenwart zunächst alles das ruhig ausscheiden, was nicht katholischen Ursprungs ist.« (!!!)

Männer. die ihren Geist nicht von Werken anderer Richtung beleben und befruchten lassen, deren individuell-wissenschaftlichen Triebe mit eisernem Griff im Keime erstickt werden und denen eine strenge Censur erbarmungslos die Schwingen beschneidet, können nie — auch wenn sie ein bedeutendes Talent wären — Leuchten der Wissenschaft werden. Und in der That lehrt denn auch die Geschichte aller Zeiten, dafs die wahre Freiheit der Wissenschaft von jener Geistesrichtung aufs schwerste bedroht ist. Wie sind die Gelehrten Kopernikus, Kepler, Galileï verfolgt und ihre Schriften unterdrückt worden! Erst am 10. Mai 1757 hat Papst Benedikt XIV. das Verbot aller Bücher, welche Kopernikanische Lehren enthalten, aufgehoben und die speziell verbotenen Werke Galileis, Keplers und des Kopernikus wurden noch im Jahre 1819 unter der Liste verbotener Bücher aufgeführt. Erst 1835 enthielt der Neudruck des Index jene drei Namen nicht mehr, nachdem auf wiederholtes Drängen am 16. August 1820 einem römischen Astronomen Settele erlaubt wurde, kopernische Lehren in seinem Buche aufstellen zu dürfen.

Wie es mit der Wahrheitsliebe jesuitischer Geschichtsforschung bestellt ist, das beweisen die Schriften vieler jesuitischer Autoren; der wahrheitswidrige Inhalt dieser Schriften ist bei den bekannten Kultusdebatten im Landtage häufig Gegenstand der schärfsten Auseinandersetzungen gewesen. Hier nur ein Beispiel statt vieler. Der Jesuit Perrone, die wissenschaftliche Lehrantorität des Jahrhunderts, leitet den Ursprung des Protestantismus nicht von der Gewissensnot der Christenheit über die eingerissenen Mifsbräuche, sondern von »der den Sinn betäubenden Wollust« ab. Schon der blofse Hinweis darauf, dafs sich der Ultramontanismus als Kulturmacht stets da am verdorbensten zeigt, wo er ganz unbeschränkt herrscht, genügt, die vollständige Haltlosigkeit einer derartigen Behauptung darzulegen. —

Doch können wir uns nicht länger bei dieser Frage aufhalten; viel wichtiger ist für uns die Haltung der römischen Kirche überhaupt unserm Volksschulwesen gegenüber. Auch hier finden wir dem schärfsten Jesuitismus von jeher verwandte, im Laufe der Zeiten aber in ihren letzten Zielen vollständig

gleichartige Bestrebungen. Als in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters das immer dringender werdende Bildungsbedürfnis des deutschen Bürgertums deutsche Schreib- und Leseschulen, also eigentliche Volksschulen, in mannigfacher Gestalt ins Dasein rief, führte gerade die katholische Kirche — wie durch zahlreiche Beispiele leicht nachgewiesen werden kann — gegen diese Einrichtungen mit allen zu Gebote stehenden kirchlichen Machtmitteln einen jahrhundertelang dauernden erbitterten Kampf. In Hamburg wird am Aufang des 15. Jahrhunderts beim Papste Beschwerde geführt, dafs »Personen sich anmafsten, unerlaubte Schulen zu gründen, obwohl seit unvordenklichen Zeiten die bestehenden zwei Schulen völlig genügt hätten für die gesamte hamburgische Jugend«. Im Auftrage des Papstes Bonifacius IX. erschien der Abt Konrad aus Paderborn, um die Angelegenheit zu regeln. Er befahl die Schliefsung der Schulen bei Strafe des Interdikts. Einige Jahre später — 1412 — klagt der Scholastiker Ducker schon wieder gegen einen Priester und zwei Laien wegen Gründung einer Bürgerschule. Das Domkapitel verlangt die Exkommunikation der Angeschuldigten. Obwohl diese vom Rat unterstützt werden, entscheidet doch der Bischof von Lübeck zu ihren Ungunsten. Auch die Berufung an den Papst ist erfolglos. Rat und Bürgerschaft werden mit der Exkommunikation bedroht. Nun erwarb der Rat durch Zahlung einer Geldentschädigung das Recht, in einem Hause vierzig Schüler im Deutschen, Schreiben und Lesen unterrichten zu lassen. In Lübeck erlangte zwar die Bürgerschaft 1253 vom Papste die Erlaubnis, eine Staatsschule zu gründen, aber erst nach neunjährigem Streite mit dem Domkapitel und nachdem sie zugegeben, dafs die Schule dem Scholastikus des Kapitels untergeordnet bliebe, konnte sie an die Gründung gehen. Die Olmützer Diözesan-Synode vom Jahre 1413 bestimmt in Kapitel 7 ihrer Verordnungen: »In Dörfern sollen keine Schulen gehalten werden«. Doch soll hier auch nicht unerwähnt bleiben, dafs es vor der Reformation, zur Zeit also, als es noch keinen Jesuitenorden gab, unter der katholischen Geistlichkeit auch nicht an rühmlichen Ausnahmen fehlte. Diese wurden aber später, namentlich in Ländern, wo eine allgemeine Zunahme der geistigen Kräfte nicht stattgefunden hatte, wohin also die Wirkungen der Reformation noch nicht zu dringen vermochten, immer seltener. In der Geschichte des deutschen Volksschul-

lehrerstandes von Konrad Fischer heifst es Seite 101 des ersten Bandes: »In einigen katholischen Ländern wollte man die segensreiche Einrichtung der protestantischen Gemeinden nachahmen und Schulen auf dem Lande und in den kleinen Städten gründen. Es fehlte an geeigneten Kräften. Der Bischof von Breslau mufste 1553 in seinem Sprengel protestantische Lehrer anstellen, weil er keine katholischen finden konnte. Besser ging es, als die Jesuiten kamen und ihre Schulen einrichteten, immer zu dem bekannten Zweck, die Ketzer wieder dem Papste zu unterwerfen. War der Zweck erreicht, so hatten die Schulen für sie keine Bedeutung mehr und gingen wieder ein. Wohl suchten einsichtsvolle Kirchenobere durch allerlei Erlasse die neuen Einrichtungen zu halten; sie fanden wenig Entgegenkommen. Die katholischen Länder haben für die Bildung der unteren Volksklassen 200 Jahre später kaum das erreicht, was in Würtemberg und Sachsen um 1500 erstrebt und zum Teil auch erreicht wurde. Auch in den grofsen katholischen Städten wurde fast nichts für den niederen Unterricht gethan«. Es klingt wie Hohn, dafs die Kirche dennoch ein »historisches Recht« auf die Schule geltend macht und die Aufsicht über die Schule kraft göttlichen Befehls, unabhängig von jedem Auftrage oder jeder Erlaubnis der Staatsgewalt, für sich in Anspruch nehmen will. Daher sagt Gräfe nicht mit Unrecht: »Die Kirche, d. h. hier die Geistlichen, brüstet sich damit, dafs sie die Mutter der Schule sei. Wenn daran etwas Wahres ist, so ist sie laut des Zeugnisses der Schulgeschichte von Anbeginn an eine Stiefmutter gewesen. Denn sie hat der Schule nicht nur geistige Güter vorenthalten, sondern auch leibliche kaum soviel zufliefsen lassen, als zur höchsten Notdurft des Lebens ausreichte und oft nicht einmal soviel«. —

(Schlufs folgt.)

Neue Bahnen im Aufsatzunterrichte der Volksschule.

Ein Beitrag zur Methodik des Aufsatzunterrichtes von **Emil Rasche**, Schuldir.

I.

Das bisherige Verfahren im Aufsatzunterricht und die Bahnbrecher einer neuen Unterrichtspraxis.

Der bisher meist übliche Betrieb des Aufsatzunterrichts bestand — oder müssen wir sagen: besteht zum Teil noch? —

in der Hauptsache wohl darin, dafs der Lehrer sich einer der zahlreich erschienenen Aufsatzsammlungen bediente und daraus ohne Bezugnahme auf den in andern Lehrstunden behandelten Unterrichtsstoff ein Thema auswählte, das unbekümmert der Individualität der Schüler schablonenmäfsig behandelt wurde. Auf der Unterstufe, meistens auch noch auf der Mittelstufe, wurde mit dem Stoffe zugleich die sprachliche Form gegeben, und die Schüleraufsätze waren dann eigentlich nichts weiter als auswendig gelernte Diktate. Auf der Oberstufe beschränkte man sich darauf, nur den Stoff zu bieten, und man überliefs nun die Gewinnung der Form den Schülern. Vielfach versäumte der Lehrer, dem Schüler die leitenden Grundgedanken in passender Form zu geben, bez. ihm den Plan des Ganzen finden zu lassen und zum klaren Bewufstsein zu bringen. Planlos reihte dann der Schüler einen Satz an den andern. Machte ihm die Wahl des Ausdrucks Mühe, dann war er glücklich, wenn sich seinem Gedächtnis noch die oder jene Redewendung des Lehrers eingeprägt hatte; andernfalls verliefs er sich wohl auf fremde Hilfe. Das Bilden eines Aufsatzes war daher auf der Unterstufe ein geist- und fruchtloses Wiederkäuen angelernter Redewendungen und Satzformen, auf der oberen Stufe ein recht mühevolles Operieren mit totem Material ohne inneres Leben und ohne rechte Selbstthätigkeit. Wohl verband man mit der Vorbereitung eines Aufsatzes orthographische und grammatische Belehrungen; aber das, worauf es im Schulunterricht vor allem mit ankommen mufs, eine methodische Ausbildung im logischen Aufbau und in der korrekten stilistischen Darstellung eines Sprachganzen in der Absicht, den Schüler planmäfsig zur Gewandtheit, Vielseitigkeit und Sicherheit seines schriftlichen Gedankenausdrucks zu führen und zwar in voller Inanspruchnahme seines Interesses: das wurde vernachlässigt.

Der Aufsatzunterricht krankte besonders an zwei Übeln: zum ersten vergriff man sich in der Wahl der Themen, die man von aufsen her holte, anstatt — das Gute liegt auch hier so nah' — sie in möglichstem Anschlufs an den Unterricht aus der Welt des Kindes, aus seinem Erfahrungs- und Anschauungskreise herauszugreifen. Von vornherein ertötete man das lebendige Interesse des Schülers, ohne das unsere Schularbeit — und geschehe sie mit noch so grofsem Aufwand von Fleifs — ohne

wahre, bleibende Erfolge ist. Auf der Unterstufe gab man zuviel; denn man gab dem Schüler mit dem Stoffe zugleich die feste Form anstatt die Schüler planvoll anzuleiten, die Form aus sich herauszufinden. Da es aber auf der Unter- und auch Mittelstufe an einer wirklichen stilistischen Schulung fehlte, verlangte man auf der Oberstufe zuviel. Wie kann man ernten, wenn man nicht gesäet hat? Wie kann man von einem Schüler der Oberstufe verlangen, einen ihm bekannten Stoff in eine nach Anordnung, Verbindung und Ausdruck der Gedanken korrekte Form zu giefsen, wenn er hierzu auf der Unter- und Mittelstufe nicht entsprechend angeleitet worden ist?

Den ersten kräftigen Anstofs zu einer Reform des Aufsatzunterrichts gab die Kellner-Otto'sche Sprachlehr-Methode, deren Eigenart darin bestand, das Lesebuch zum Mittelpunkt des gesamten sprachlichen Unterrichts zu machen. Es ist hier nicht der Ort, zu untersuchen, ob und inwieweit der Vorwurf der Einseitigkeit, der dieser Methode gemacht wird, berechtigt ist; anerkannt aber muss hier werden, dafs dem Aufsatzunterrichte durch Kellner und Otto neue Anregungen geboten wurden. Fördernd erwies sich diese Methode schon dadurch, dafs der Aufsatzunterricht aus seiner isolierten Stellung herausgehoben wurde und der Schüler an und in den sprachlichen Musterstücken geeignete Objekte sprachlich-stilistischer Anschauung und Übung gewann. Otto trat in seiner Anleitung[1]) aber auch der damals vielfach herrschenden Meinung, man möge nur auf guten Stoff bedacht sein, die sprachliche Form werde sich von selbst finden, wirksam entgegen, indem er von dem Stilunterricht forderte, »auch Sprachformen zu lehren und sie gewinnen und üben zu lassen«, sie »zur Anschauung, zum Verständnis, zur Aneignung und zur Beherrschung zu bringen. Otto berief sich hierbei auf keinen Geringern als auf Goethe, welcher sagt: »Sie (die Sprachformen) wollen so gut verdaut sein als die Stoffe, ja sie verdauen sich viel schwerer«.

In neuester Zeit findet diese eine Zeit lang sehr in Vergessenheit gekommene Kellner-Ottosche Methode des Sprach-

[1]) Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. Von Dr. Friedr. Otto. Verlag G. W. Körner, Leipzig.



unterrichts in Dr. H. Göhl [1]) und Gustav Rudolph (Dr. R. Schubert)[2]) eifrige und gewandte Verfechter. Dr. Göhl, wie auch Gustav Rudolph wollen in ihren sehr empfehlenswerten Schriften zeigen, »wie die sonst nur lose verbundenen Fächer des deutsch-sprachlichen Unterrichts zu einem einheitlichen Ganzen, zu einem Neben-, Mit- und Durcheinander zusammengeschweifst werden können«. Beide Schriften stehen in bezug auf den Aufsatzunterricht ganz auf dem Boden der neueren Reformbewegung, und wir finden später noch Gelegenheit, auf dieselben zurückzukommen.

Ottos Anregungen waren aber leider nicht nachhaltig genug. Wie wäre es sonst möglich gewesen, dafs man sich zu einer Methode hätte verirren können, wie sie Dittmar [3]) in Vorschlag brachte, der den Aufsatzunterricht zum Sklaven des Grammatikunterrichts machen wollte. Dittmar verlangte nämlich, dafs die Grammatik in ihrem Fortschreiten vom einfachen zum zusammengesetzten Satze zur Grundlage des Aufsatzunterrichts gemacht werde. Dem grammatischen System zu Liebe sollen sich die ersten Aufsatzübungen der Schüler nur in einfachen Sätzen bewegen; dann werden die Schüler angeleitet, sich in zusammengezogenen Sätzen und zuletzt in den verschiedenen Formen des zusammengesetzten Satzes ausdrücken zu lernen. So »einfach und naturgemäfs« diese Methode ihrem Erfinder erscheinen mochte, — indem sie sich äufserlich den altbewährten Grundsätzen anbequemte: »Vom Leichten zum Schweren!« »Vom Einfachen zum Zusammengesetzten!« — ebenso gekünstelt, naturwidrig und verdreht war sie. Eine derartige Methode thut der lebendigen Sprache des Kindes Gewalt an, sie engt das natürliche Sprechgefühl des Kindes ein und schnürt den Aufsatzunterricht um des Systems willen in spanische Stiefeln ein.

Die Mifserfolge, die eine so naturwidrige Methode zeitigen mufste, lehrten wohl gar bald, dafs es nicht angängig sei, die Schüler auf diesem Wege zur Beherrschung der lebendigen

[1]) 60 Volksschulaufsätze als Ergebnis je 14tägiger Lese-, Rede-, Aufsatz-, Sprachlehr- und Rechtschreibungsübungen. Angeschlossen an Lesestücke aus den Jütting-Weberschen Lesebüchern. Von Dr. H. Göhl. Verlag von Paul Häfer, Meifsen.

[2]) Der Deutschunterricht. Entwürfe und ausgeführte Lehrproben für einfache und gegliederte Volksschulen. Von Gustav Rudolph. Verlag von Ernst Wunderlich, Leipzig.

[3]) Franz Dittmar, Sprachübungen auf Grundlage des Sprachunterrichts.

Sprache zu führen. Heute denkt gewifs kein Lehrer mehr daran, seinen Stilunterricht nach einer solch verkehrten Methode zu betreiben. Nicht an »gekünstelten Musterstücken«, sondern nur an der lebendigen Volkssprache selbst kann das Kind in seinem sprachlichen Ausdrucksvermögen gefördert und befestigt werden.

Als die Methodiker, die den Stilunterricht aus den alten schwerfälligen und fruchtlosen Bahnen heraushoben und in neue Wege einleiteten, bezeichnen wir vor allem Max Schiefsl, weiland Rektor der Realschule in Rosenheim, und Schuldirektor Dr. Sachse in Leipzig.

Schiefsl gab dem Aufsatzunterrichte in seinem von Dr. Stempfle vollendeten hochbedeutsamen Werke[1]) eine gründliche wissenschaftliche Unterlage, und Dr. Sachse hat in seinen Aufsätzen[2]) bezüglich der Auswahl von Aufsatzthemen Grundsätze aufgestellt, die dem Aufsatzunterrichte eine ganz neue Perspektive eröffnen. Gesunde anregende Ideen, sehr verwandt mit D. Sachse's Grundsätzen, bot auch Mathias Gebele durch seine »individuelle Methode« in seinen Artikeln über »Der angewandte Sprachunterricht und der schriftliche Aufsatz[3]«.)

Schiefsl stellt in seinem Werke zuerst den Grundgedanken seiner »stilistischen Entwicklungstheorie« dahin fest: »Jede stilistische Darstellung ist eine schriftliche prosaische Gedankenauseinandersetzung — oder besser: Gedankenentwicklung — über einen bestimmten Gegenstand (Thema) behufs Verwirklichung eines bestimmten Zweckes«. Wenn es sich aber bei der schriftlichen Darstellung darum handle, einen ganz bestimmten Zweck zu verwirklichen, so liefse sich »mit im voraus feststehenden Topen und künstlich ersonnenen Schablonen« nichts anfangen; ebenso ungeeignet sei

[1]) »Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule. Theorie, Praxis und Methodik des Aufsatsunterrichts. Eine neue Schulstilistik für Volksschullehrer von Max Schiefsl. Verlag von Max Kellner, München.

[2]) Die Aufsatzthemen in der Volksschule. Vortrag, gehalten in der Bezirkskonferenz zu Leipzig den 12. Nov. 1885. Von Dir. Dr. Sachse. »Der praktische Schulmann«. Alb. Richter. 35. Band, 1. Heft.

Zum Aufsatzunterricht von Dr. Sachse. Leipzig. »Lehrerzeitung« und »Praktischer Schulmann«. Neuerdings als Broschüre im Verlag von Alfred Hahn, Leipzig, erschienen.

[3]) Katholische Schulzeitung, Jahrgang 1884, Nr. 7—17.

das plan- und ziellose Gedankensammeln«. Die Konsequenz des obigen Grundgedankens führe vielmehr zu einer »Entwicklungstheorie«, zu einer »naturgemäfsen Kompostition«, für die drei Faktoren mafsgebend seien: Der Zweck, der Gegenstand und die gegebenen Verhältnisse. Jede richtig komponierte stilistische Darstellung müfste daher a. zweckentsprechend, b. sachgemäfs und c. den gegebenen Verhältnissen angemessen erscheinen. Das Geschäft der Stilisten besteht demnach darin, 1. sich klar zu machen, was er wolle und solle (Klärung der Aufgabe), 2. müsse er die gegebenen Verhältnisse erwägen, was er Schritt für Schritt vorzubringen habe, einerseits den gegebenen Zweck zu erreichen, andrerseits Entwicklung in seine Darstellung zu bringen. (Entwurf eines Planes, einer Disposition). 3. müfste er die so gewonnene Disposition Schritt für Schritt ausführen und als Entwicklung gestalten (Ausarbeitung der Komposition). Alle diese Geschäfte habe der Stilist mittels »fragender Medidation« zu besorgen, und Schiefsl gelangt nun zu folgender Anleitung seines Kompositionsverfahrens: »1. Frage dich: Was ist meine Aufgabe? was der Gegenstand? was der Zweck meiner Darstellung? 2. Frage hierauf: Was mufs ich demgemäfs nun Schritt für Schritt alles vorbringen, um im vorliegenden Falle, stetig fortschreitend, meinen Zweck zu erreichen? (Heuristische Grundfrage), und zwar was denn zunächst? was dann? was hierauf? was weiterhin u. s. w., was endlich zum Schlufs? (Ordnungsfragen) 3. Notiere sofort, was du Schritt für Schritt auf diese Weise findest! 4. Revidiere sodann deine Disposition und verbessere, was verbesserungsbedürftig erscheint! 5. Führe endlich die einzelnen Dispositionspunkte Schritt für Schritt näher aus und gestalte deine Darstellung als eine Entwicklung. Auf die »Methodik des Stilunterrichts« eingehend, verurteilt Sch. den bisherigen Betrieb des Aufsatzunterrichts in scharfer Weise und macht ihm den schweren Vorwurf, dafs er »eine Korruption des Stils« herbeiführe. Den Beweis sucht er in folgender Weise zu bringen: »Halten wir in den verschiedenen Sprachbüchern und Methodiken für die Volksschulen Umschau, betrachten wir die übliche Praxis, so lautet die Parole für den Stilunterricht: Anschlufs an den Anschauungsunterricht, ans Lesebuch, an den Sach- und Sprachunterricht. »Sätze über Gegenstände aus dem Anschauungsunterricht« werden als erste Stilübungen empfohlen, und nichts scheint auch natürlicher zu

sein, als dafs der Stilunterricht zunächst an den Anschauungsunterricht anknüpfe und die Gegenstände desselben als Stoffe zur Einführung der Schüler in die Kunst des Darstellens benutze. Wer diesen Gedanken erfand, war allerdings kein Methodiker, aber nahe liegt es, es so zu machen. Man beginnt daher mit einfachen Beschreibungen der Schiefertafel, der Bank, des Tisches u. dergl. Das Sprachbuch enthält die Dispositionsfragen, öfters auch noch einige Andeutungen, und dem Schüler wird es so aufserordentlich leicht gemacht, kleine Beschreibungen zu fertigen. Betrachten wir eine solche Beschreibung!

Der Tisch. 1. Der Tisch ist ein Zimmergerät. 2. Er ist rund oder viereckig, grofs oder klein. 3. Man verfertigt ihn aus Holz. 4. Er hat einen oder vier Füfse, eine Tischplatte, eine Zarge und eine Schublade. 5. Er steht auf dem Boden des Zimmers. 6. Man bedarf der Tische, um daran zu essen, zu arbeiten und Sachen darauf zu legen. 7. Der Tisch wird vom Schreiner gefertigt.

Was kann man an dieser Beschreibung tadeln? Ich antworte: »Alles!« Besehen wir die Komposition, so wird auch jemand, der von »Entwicklung« nie etwas gehört, fühlen, dafs die Beschreibung gar keinen Schlufs hat. . . . . Das Ganze ist eben weiter nichts, als eine rein mechanische Aneinanderreihung von Sätzen über den Tisch, aber kein Aufsatz. Geradezu unerträglich aber ist die Stilisierung. Wer nicht fühlt und hört, dafs eine solche Stilisierung ganz entsetzlich und unleidlich ist, der mufs für dauernd untauglich zur Erteilung des Sprachunterrichts erkärt werden. Von fortschreitender sprachlicher Entwicklung ist hier nirgends eine Spur, lauter kurze, eintönige, lose Sätze, die gräfslicherweise alle mit dem Subjekt anfangen, immer derselbe Rhytmus, also alle möglichen Arten der Monotonie: die Wort-, Konstruktions- und Satzmonotonie in reichster Auswahl vertreten — das ist ein Stil, der Stein erweichen, Menschen rasend machen kann«. »Nicht besser steht es mit dem Inhalt. Ich bin erbötig, den Beweis zu liefern, dafs jeder Satz seinem Inhalt nach falsch ist. Der Herr Kollega sagt, der Tisch sei ein Zimmergerät; ist dies wahr? Giebt es nicht auch Garten- und andre Tische? Der Tisch ist nach ihm rund oder viereckig — ist dies wahr? Wer hätte z. B. noch nicht Tische gesehen, die oval, dreieckig etc. waren. Mufs ein Tisch grade

grofs oder klein sein? Mufs er notwendig aus Holz gefertigt sein? Mufs er unbedingt einen oder vier Füfse, eine Zarge, eine Schublade haben? Mufs er am Boden des Zimmers stehen? Dient er blofs dazu, um daran zu essen, zu arbeiten und um Sachen darauf zu legen, oder kann er auch andern Zwecken dienen? Mufs er endlich notwendig vom Schreiner gefertigt sein?

Was kann man also an dieser Beschreibung tadeln? Doch wohl alles: den Inhalt, die Komposition und die Stilisierung! Ich gehe aber noch einen Schritt weiter und behaupte, wir stehen hier vor einem ganz heillosen Fall: selbst der vorzüglichste Stilist wäre nicht im stande, eine wirklich anschauliche und zugleich korrekte Beschreibung des Tisches zu liefern. Würde er wirklich beschreiben, so wäre jede seiner Behauptungen ebenso falsch wie die vorstehenden; grade daran aber würde ein denkender Stilist alsbald erkennen, dafs er sich eine unlösbare Aufgabe gestellt habe. . . . . Jedes Kind und wir kennen nur bestimmte konkrete Tische. Solche Tische lassen sich auch beschreiben; aber »den« Tisch, die sogen. abstrakte Idee oder richtiger den Begriff des Tisches beschreiben zu wollen, das ist ein ganz vergeblicher, völlig aussichtsloser Versuch. . . . . Viel bedenklicher als der Inhalt obiger Beschreibung ist indessen die Komposition und die Stilisierung. Sie verraten, dafs der Stilunterricht in der Volksschule sich in einer schlimmen Versumpfung befindet; denn wir haben es hier nicht mit einem einzigen Falle zu thun — das vorliegende Beispiel ist vielmehr ein Repräsentant der Art und Weise, wie man an der Volksschule überhaupt komponiert und stilisiert. . . . .

Die Volksschule mufs darum notwendig mit der bisherigen Praxis brechen und eine völlige Neugestaltung des Stilunterrichts in Angriff nehmen, denn die Konsequenzen der üblichen Praxis enthalten das schärfste Verdammungsurteil des bisherigen Betriebes«. Um nun zu einer »naturgemäfsen Methode«, zu einem »von der Natur selbst vorgeschriebenen Lehrverfahren« zu gelangen, geht Schiefsl vom »Wesen des Stilunterrichts« aus und gelangt zu folgender Definition: »Der Stilunterricht ist ein Unterricht in der Kunst des stilistischen Darstellens«. Von dieser Definition als von einem grundlegenden »Prinzip der Methodik des Stilunterrichts« aus kommt Sch. zunächst zu folgenden Schlufsfolgerungen: »Ist der Stilunterricht ein Unterricht, so ist er nach »didak-

tischen Grundsätzen« zu erteilen. Wer unterrichten will, verfolgt einen bestimmten Zweck; für jede Zweckrealisierung aber sind der Zweck, der Gegenstand und die besonderen gegebenen Verhältnisse mafsgebend. Daraus ergeben sich für den Stilunterricht zuerst folgende allgemeinste oberste Grundsätze: 1. der Stilunterricht sei zweckentsprechend! 2. der Stilunterricht sei sachgemäfs! 3. der Stilunterricht sei den gegebenen Verhältnissen angemessen, passe sich ihnen an!«

Sch. führt dementsprechend weiter aus, dafs der Stilunterricht als solcher planmäfsig, methodisch, systematisch zu betreiben sei; er trage das Gepräge der Einfachheit an sich, und auch die Schüleraufsätze selbst seien möglichst einfach. Ein richtiges Aufsatzthema mufs 1. dem jugendlichen Alter, der Bildungs- und Entwicklungsstufe der Schüler angemessen sein; es mufs 2. den Geist, die Phantasie oder das Gemüt des Kindes anregen und befriedigen, es mufs also interessant sein; es mufs 3. in den methodischen Stufengang passen.

Ist der Stilunterricht eine Kunst, so ergeben sich nach Sch. folgende weitere Forderungen: »Der Stilunterricht darf weder rein theoretisch, noch rein praktisch betrieben werden, sondern theoretische Belehrung und praktische Übung müssen Hand in Hand gehen«. Wolle man jemand in einer Kunstfertigkeit unterrichten, so müsse man folgendermafsen zu Werke gehen: 1. Wir müssen dem Anfänger die Sache zunächst vormachen und ihn zusehen lassen, wie man verfährt. 2. Dabei müssen wir ihm das Verfahren zergliedern, ihn über die einzelnen Thätigkeiten belehren, aufklären. 3. Sodann müssen wir ihn zur Nachahmung anleiten, ihn succesive in den einzelnen Kunstgriffen unterweisen. 4. Seine Nachahmungsversuche aber müssen wir Schritt für Schritt überwachen, damit er nichts verkehrt mache und sich nichts verkehrtes angewöhne. 5. Hierauf müssen wir ihm das, was er unter unserer Anleitung versucht hat, so lange üben lassen, bis er unter unserer Anleitung und Überwachung eine gewisse Sicherheit und Fertigkeit erlangt hat. 6. Durch weitere Übungen, bei denen wir uns jedoch allmählich mehr und mehr zurückziehen, mufs er dann allmählich selbständig gemacht werden. 7. Endlich mufs unser Zögling das Erkannte ohne jede Anleitung und Mithilfe weiter üben, ev. die erlangte Kunstfertigkeit auf verschiedene Weise erproben, um zu selbständiger Meisterschaft zu gelangen.

Bezüglich der methodischen Übung heifst es: »Sicherheit und Fertigkeit in einem Können wird nur durch Übung erworben; in jeder Stilstunde mufs daher ein neuer Aufsatz gefertigt werden.« (!?) Den Schwerpunkt der methodischen Unterweisung und praktischen Übung sucht Sch. in dem sogen. Komponieren, denn er sagt: »Zum Aufsatzmachen gehören nicht blofs Worte (verba) sondern auch res (Gedanken, Sachen); beide aber helfen wieder nichts, wenn das dritte nicht geübt ist. die Kunst der compositio. Gerade aber das ist die Hauptsache — hier liegt der Schwerpunkt des Stilunterrichts«.

Alle diese Forderungen, die wir hier nur kurz skizziert haben, werden in dem Schiefsl'schen Werke eingehend begründet, und in einem zweiten Teile giebt der Verfasser zunächst eine allgemeine Anleitung über die Behandlung stilistischer Themen und alsdann behandelt er an der Hand von »durchgesprochenen Musterbeispielen« erzählende, beschreibende, abhandelnde Darstellungen und Geschäftsaufsätze. Indem Sch. auch in dem praktischen Teile, in den »ausgeführten Musterbeispielen« den Schwerpunkt auf die Komposition, d. h. also auf »Auswahl, Anordnung und Einkleidung des darzustellenden Gedankenmaterials« legt, tritt die rein stilistische Seite allzusehr in den Hintergrund, und das will mir bei aller Würdigung der Schiefsl'schen Arbeit doch als ein Mangel erscheinen. —

Dr. Sachse steht in seinen meisterlichen Aufsätzen ganz auf den Schultern des Prof. Rudolph Hildebrand, dessen kerngesunde Ideen in bezug auf eine durchgreifende Reform des gesamten deutschen Sprachunterrichts[1]) leider noch viel zu wenig in die Kreise der Volksschullehrerschaft eingedrungen sind. Ausgehend von der Thatsache, dafs die neue Pädagogik das Ziel des Unterrichts tiefer und umfassender gesteckt habe, als es früher geschehen konnte, sagt Dr. Sachse: »Das Ziel des Unterrichts ist nicht mehr oder soll nicht mehr sein, Übermittlung materiellen Wissens an sich, sondern Stärkung und Hebung der geistigen Kraft durch das Wissen. Was früher Zweck war, ist jetzt Mittel. Nicht mehr an das Gedächtnis wenden wir uns ausschliefslich, sondern an die höheren Geisteskräfte. Bildung, formale Bildung, wie man pleonistischer Weise oft zu sagen pflegt — eine andere

[1]) Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt von Rudolph Hildebrand. 5. Auflage. Verlag von Julius Klinkhardt, Leipzig-Berlin.

giebt es nicht — ist das Ziel der heutigen Pädagogik, und wir gewöhnen uns, den kindlichen Geist in Rücksicht auf seine Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit anzusehen, anstatt ihn als Vorratskammer für alle möglichen geniefsbaren und ungeniefsbaren Stoffe aufzufassen. Es bricht sich in unserer Zeit die Ansicht Bahn, dafs nur der wahrhaft gebildet ist, welcher in jeder Beziehung selbstthätig verfährt, der die eigene Kraft gebraucht und das Leben aus sich selbst gestaltet, welcher aus sich selbst heraus denkt, fühlt, will und handelt. Im Kindesalter schon den Grund zu solcher Stärkung und Ausgestaltung der Urkräfte des Menschengeistes zu legen, ist in erster Linie die Aufgabe der Volksschule. Bei solcher Auffassung erscheint aber auch Zweck und Bedeutung der Aufsätze in ganz anderem Lichte. Sie gelten uns nicht mehr als reine Übungen sprachlicher Formen, sondern wir erblicken in ihnen das geeignetste Mittel, den kindlichen Geist zum Ausdruck und zum Bewufstsein seiner selbst zu bringen«.

Hierbei beruft sich Dr. Sachse auf Rudolph Hildebrand, der in seiner oben angeführten trefflichen Schrift sagt: »Die Schüler denken und fühlen bei allem, was sie gelehrt bekommen und was sie beobachten, etwas Eigenes in sich, und in diesen stillen Gefühlen und Gedanken, die neben denen der Lehrer heimlich nebenher laufen, sitzt das Ich des Schülers, und da hineinzugreifen mit ordnender Hand, das ist die höchste Aufgabe des Lehrers. Macht man ihnen nur Mut dazu, dann kommen auch bald schüchtern innere Erlebnisse zwischendurch mit heraus, was sie bei dem oder jenem gedacht und empfunden haben, wie ihnen dabei zu Mute war, und damit hat man den rechten Stoff in der Hand, aus dem allein der eigene Stil erwachsen kann — und der eigene Mensch«. Dr. Sachse gelangt am Schlufs seiner allgemeinen Ausführungen zu folgenden drei bedeutsamen Grundsätzen:

1. Der Aufsatz soll nicht nur eine schriftliche Wiedergabe angelernter Wissensstoffe sein, sondern er soll aus eigener geistiger Bethätigung des Kindes hervorgehen. 2. Die Stoffe desselben sind dem Anschauungs- und Vorstellungskreise des Kindes zu entnehmen, seinem sinnlichen sowohl, als seinem geistigen, sind eng zu begrenzen und müssen einer

konkreten Behandlung fähig sein. 3. Die sprachliche Darstellung entwickelt sich aus und mit dem Gedanken.«

Zur Begründung und weiteren Klarstellung dieser Sätze seien noch folgende Ausführungen Dr. Sachses angeführt: »Es ist klar, dafs das Kind in der Schule lernen mufs, dafs es unter Anleitung und auf Veranlassung des Lehrers seinen geistigen Besitz erweitert, aber es ist, psychologisch betrachtet, ebenso gewifs, dafs das nicht geschehen darf ohne konsequente Rücksichtnahme auf die Beziehungen, die der kindliche Geist aus sich selbst heraus zu den Dingen hat, die ihm gelehrt werden. Sonst gewöhnt es sich gar zu leicht, das, was die Schule lehrt, isoliert zu nehmen von den Vorstellungen und Ideen, die es sich selber schafft, und seine ursprüngliche geistige Welt tritt zurück und schliefst sich ab von der, die ihm schulmäfsig erschlossen wird«. . . . . .

»Die eigene geistige Bethätigung des Kindes darf durch den Unterricht nicht zurückgedrängt, sondern mufs durch denselben sogar gefördert und belebt werden«. . . . . »Eigene Gedanken schriftlich darzustellen, ist im Anfang nicht leicht und erfordert eine lange Übung. Die geschriebene Sprache tritt dem Kinde zunächst fremd und unzulänglich gegenüber, zuviel ist dabei zu beachten, was mit dem, was und wie es denkt, eigentlich nichts zu thun hat. Es fühlt auch, dafs es seine Gedanken ordnen und klarer fassen mufs, um sie in der Schriftsprache ausdrucksfähig zu machen und wird gestört durch die Empfindung, dafs das, was es denkt, zu geringfügig ist, um zu Papier gebracht zu werden. Daher mufs ihm vor allem klar gemacht werden, seine eigene Auffassungen zur schriftlichen Darstellung zu bringen, es mufs herausfühlen, dafs man sich darüber mehr freut, als wenn es die stereotypen Sätze niederschreibt, in denen die Resultate des Unterrichts zusammengefafst wurden«. . . . . »Dafs die Aufsatzthemen sich an den Anschauungs- und Ideenkreis des Schülers anlehnen müssen, ist selbstverständlich und resultiert aus dem, was ich gesagt habe. Aber das Kind hat nicht nur ein sinnliches Anschauungsvermögen, sondern auch ein inneres, es schaut auch an vermittels seiner Phantasie, macht auch Wahrnehmungen vermittels seines Gemüts und hat auch schon einen Vorrat von Urteilen und Schlüssen. Es verfügt

also bei seinen Aufsätzen keineswegs nur über äufserlich Erlebtes und objektiv Angeschautes, ja sogar, es hatte schon eine innere Welt, ehe es die äufsere mit Bewufstsein anschaute«..... »Die Sprache, das sichtbare Material derselben, entwickelt sich in demselben Verhältnis als ihr Inhalt, und wenn das Kind etwas aus sich heraus zu sagen weifs, so kann es auch etwas schreiben. Wohl ist dem Kinde der Ausdruck das Schwerste, ja er ist ihm um so schwerer, je mehr sein Geist arbeitet, aber wenn es sich nun einmal an den Gedanken gewöhnt hat, Eigenes schreiben zu müssen, dann wird es damit bald besser. Denn gerade durch die schriftliche Wiedergabe werden ihm seine eigenen Gedanken und Vorstellungen erst klar, und seine innere Welt bekommt nun auf diese Weise bestimmte Gestaltung und klares Bewufstsein. Nur das Selbstgedachte und Durchgedachte ist auch allein das wirklich Gelernte«. .... »Wer bei der Vorbereitung der Aufsätze schon die fertigen Gedanken und ihre Aufeinanderfolge giebt, wie z. B. bei den als Aufsatzstoffe mit Unrecht beliebten schablonenmäfsigen Beschreibungen einzelner Naturobjekte, wer das Kind durch die gestellten Themen mehr nötigt, sich an das zu erinnern, was und wie sich der Lehrer bei der Vorbesprechung geäufsert hat, als seinem eigenen Denken nur die Richtung anzudeuten, in der es sich bewegen kann, wer da meint, dafs er mit der Einübung aller möglichen Satzarten und grammatikalischen Formen dem Aufsatzschreiben den gröfseren Dienst erweist — der thut nichts, das Ich des Kindes zur Selbstäufserung zu ermutigen, nichts, die Denkkraft desselben zu heben, und somit auch nichts, dem Kinde zu einer Schriftsprache zu verhelfen, sondern er verschliefst demselben die Freude, die nur das eigene Schaffen und das eigene Produkt gewährt und sich selbst den Genufs, Blicke in das Werden und Wirken des kindlichen Geistes zu thun«...... Eine weitere Beobachtung, die für die Beschaffenheit und Fassung der Aufsatzthemen von grofser Bedeutung ist, ist die, dafs das Kind nur das Engbegrenzte wirklich sieht und für alles, was es geistig erfafst, sich einen plastischen Hintergrund bildet. Diejenigen Themen sind verfehlt, die diesem Gesetze seiner Natur keine Beachtung schenken«. »Jede Kraft wächst durch Übung. Nicht auf das, was im Aufsatz produziert wird, nicht auf seine objektive Bedeutung kommt es an, sondern auf die Thätigkeit,

die er veranlafst, und die Übung, die er bietet.« Diese auf gründlicher psychologischer Einsicht fufsenden Ausführungen Dr. Sachses sind für die Ausgestaltung der Methodik des Aufsatzunterrichts sicher von höchster Bedeutung; aber leider hat Sachse nur eine Seite des Stilunterrichts berührt, die Wahl der Aufsatzthemen, und bedauerlich ist es, dafs dieser der berufene Methodiker nicht noch einen Schritt weiter gegangen ist und nicht auch die Behandlung der Aufsatzthemen zum Gegenstand seiner Erörterungen gemacht hat.

Als bedeutungsvoll für eine fruchtbare Reform des Aufsatzunterrichts erwähnen wir zum dritten die Aufsätze von Gebele. G. bekämpft gleichfalls die herkömmliche Art des Aufsatzunterrichts, da sie der eigentlich stilistischen Bildung zu wenig Beachtung schenke. Die Aufsätze müfsten vor allem »Selbstzweck, Bedürfnis, Darstellung innerer Wahrheit, des Selbsterlebten, angewandte Sprache werden.« G. stellt entsprechend dieser Forderung drei Grundsätze auf: 1. Jeder Aufsatz mufs dem Schüler zum Bedürfnis gemacht werden, d. h. der Stoff darf ihm nicht angelernt werden, sondern er mufs aus dem eigenen Ich des Schülers herausquellen, sei es, dafs er Selbsterlebtes berichtet, oder über das referiert, was er durch den Unterricht lebensvoll erfafst hat. 2. Jeder Aufsatz mufs seinem Inhalte nach wahr sein, d. h. der Schüler darf nur das schreiben, was er wirklich denkt und fühlt. Dann ergiebt sich die dritte Forderung von selbst: 3. Jeder Aufsatz mufs angewandte Sprache sein.

Mit diesen Forderungen soll nun durchaus nicht gesagt sein, man habe von dem Schüler nur wirklich eigene Produktionen zu verlangen, Reproduktionen seien vollständig ausgeschlossen. In Wirklichkeit kann man ja auch von einem Volksschüler unmöglich eigene Gedanken verlangen, sondern seine schriftlichen Arbeiten werden in gewissem Sinne stets Reproduktionen sein; in dem Sinne aber, dafs der Schüler, nachdem er den Stoff lebensvoll und sicher erfafst hat, die Form aus seinem eigenen Denken und Fühlen herausschaffen mufs, wird dann auch die bescheidenste stilistische Schülerarbeit zu einer Produktion eigener Kraft.

(Schlufs folgt.)

Nachtrag zu dem Artikel Schularzt und Lehrer.

Von Dr. med. **Marcuse** in Mannheim.

Meine Ausführungen über obigen Gegenstand waren längst niedergeschrieben, als die so zeitgemäfse und dringende Reform in verschiedenen deutschen Städten zur Einführung gelangte und nunmehr aus der theoretischen Diskussion zur praktischen Institution geworden ist. In den allerjüngsten Tagen ist auch Berlin in die Reihe der Städte getreten, die das System der Schulärzte zu creiren gewillt ist, und in Verfolg dessen hat die städtische Schuldeputation den Gemeindebehörden soeben folgende Vorschläge unterbreitet, die in ihrer kurzen Präzisierung sich fast ganz mit meinen eingehenderen Darlegungen decken: »Für jede Gemeindeschule wird ein Schularzt vom Magistrat kontraktlich angestellt. Einem Arzte dürfen höchstens 6 Schulen übertragen werden. Dem Schularzt liegt ob: 1. Die Prüfung der für den ersten Eintritt in die Schule angemeldeten Kinder auf ihre körperliche Schulfähigkeit. 2. Die Prüfung der für den Nebenunterricht vorgeschlagenen Kinder auf körperliche und psychische Mängel, insbesondere auch auf etwaige Fehler der Sinnesorgane. 3. Auf Ersuchen der Schulkommission, bezw. des Rektors die Prüfung eines angeblich durch Krankheit am Schulbesuch verhinderten Kindes. 4. Die Abgabe eines mündlichen oder schriftlichen, von den zuständigen Organen der Schulverwaltung erforderten Gutachtens a) über vermutete oder beobachtete Fälle ansteckender Krankheiten oder körperliche Behindernng von Schulkindern; b) über vermutete oder beobachtete, die Gesundheit der Lehrer oder Schüler benachteiligende Einrichtungen des Schulhauses und seiner Geräte. 5. In Zwischenräumen von 14 Tagen eine Sprechstunde im Schulhause zu halten, in der die Lehrer den Arzt um Rat fragen, auch Kinder dem Arzt vorstellen können. Der Schularzt ist verpflichtet, das Schulhaus und die einzelnen Klassen während oder aufserhalb des Unterrichts nach vorheriger Anmeldung beim Rektor in bestimmten Zwischenräumen zu besuchen und die von ihm etwa beobachteten hygieinischen Mängel dem Rektor mitzuteilen. Die in amtlicher Eigenschaft gemachten Beobachtungen darf er nur nach Genehmigung der Schuldeputation veröffentlichen. Die Schulärzte werden periodisch zu Beratungen berufen, welche von einem dazu vom Vorsitzenden der Schuldeputation bestimmten Mitgliede der Schuldeputation geleitet werden«.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Freie Vereinigung für wissenschaftliche Pädagogik.

Im Anschlufs an die diesjährige schleswig-holsteinische Provinzial-Lehrerversammlung in Flensburg war eine Zusammenkunft aller derer angeregt worden, die sich für die Gründung einer freien Vereinigung für wissenschaftliche Pädagogik interessieren. Die Anregung trug reichliche Frucht; trotzdem die Zeit verhältnismäfsig ungünstig gewählt werden mufste, hatten sich über 200 Teilnehmer eingefunden. Dieses Resultat ist um so bemerkenswerter, als dem Anscheine nach unsere Provinz sich bisher neueren Strömungen auf den Gebieten der pädagogischen Hilfswissenschaften gegenüber sehr zurückhaltend und schweigsam erwies.

Die Zeit war leider so kurz bemessen, dafs man sich im grofsen und ganzen mit einer nachhaltigen Anregung begnügen und vorläufig auf bestimmte Organisationsfragen verzichten mufste. Ihre Grundlinien für die nächste Zusammenkunft zu ziehen wurde einem vorläufigen Vorstande, bestehend aus den Herrn Prof. O. Baumgarten, Herrn Dammeier in Kiel, Peyer in Preetz und Marx Lobsien, Kiel, überlassen. Hierüber läfst sich also genaueres noch nicht sagen, nur soviel, dafs die neue Vereinigung keineswegs ausschliefslich auf Mitglieder aus den Kreisen der praktischen Pädagogen rechnet, vielmehr einen Zusammenschlufs aller anstrebt, (zunächst natürlich in der Provinz) die sich für die wissenschaftlichen und in der Gegenwart brennenden Fragen der Pädagogik interessieren.

Herr Prof. Baumgarten hielt einen überaus fesselnden Vortrag über das Thema: die Bedeutung des wissenschaftlichen Betriebes der pädagogischen Kunst. Die wichtigsten Gedanken desselben in aphoristischer Form mögen kurz angeführt werden. Einleitend wird bemerkt, dass die Pädagogik in erster Linie nicht Wissenschaft sei, sondern das Können entscheidet. Sie ist einerseits Sache der Anlage, der Person, des Takts, andererseits der Gewöhnung; der wissenschaftliche Betrieb soll nur unterstützen. Dennoch kann man die Erziehungskunst der Genialität nicht überlassen. Zwar reicht was die Wissenschaft leistet nicht an die Erfolge des Taktes, zwar ist die Genialität nicht gebunden an die Theorie, aber wie viele unter uns dürften sich Genialität zurechnen, ja wie viele erreichen auch nur den Durchschnitt! — Auch die Routine ist wertvoll. Sie ist der Niederschlag vieler Erfahrung, aber sie birgt viel Vorurteil, denn das Individuum ist nicht konsequent und wird nicht durch die Theorie ersetzt, sondern nur durch ein Hineinleben. Folglich ist die Wissenschaft unentbehrlich, nur darf sie nicht die Naivität

und Frische rauben, sondern mufs ihre Aufgabe darin sehen, die Kunst zu läutern und mit Bewufstsein zu erfüllen. — Mit allem Nachdruck warnt der Ref. vor dem Mifsverständnis (das namentlich in solchen Kreisen verbreitet ist, die der wissenschaftlichen Pädagogik gegenüber lau sind), als ob der wissenschaftliche Betrieb der Erziehungskunst schlechthin von einem System auszugehen habe. Jedes philosophische wie pädagogische System ist die Arbeit einer Persönlichkeit, die von ihrer Zeit abhängt. So ist z. B. auch das System Herbarts zu werten; im einzelnen bietet es sehr wertvolle Gedanken, aber als System ist es aus der Persönlichkeit Herbarts und seiner Zeit zu beurteilen; Individualismus und Rationalismus standen zu Paten. Es darf nicht ohne weiteres auf unsere Tage übertragen werden. Das System dem Theoretiker, nicht aber dem Praktiker. Dieser muss sich hüten vor dem Trug der Idee und sich halten an die induktive, an die empirische Methode, an die Gesetze der Phänomene. Aber handelt es sich hier ausschliefslich um die Erfahrung, wo bleiben da die Ziele und die triebkräftigen Motive, entnimmt man sie auch der Erfahrung? Allerdings! Sie sind recht eigentlich Resultate des geschichtlichen Bildungslebens. — Was die Bedeutung des wissenschaftlichen Betriebes der pädagogischen Kunst im besonderen angeht, so lehrt zunächst ein Überblick über ihre verschiedenen Zweige, dafs die Wissenschaft nicht sowohl naturgeschichtlicher als historischer Natur ist. Als letztes Ziel müssen wir betrachten eine historische Pädagogik, die das lebenswarme gegenwärtige Wesen als solches würdigt, es lebendig erfafst, nicht kopiert. Eine Geschichte der Bildungsideale thut uns not. Sie ist innerster Querschnitt der Kulturgeschichte; sie zeugt ein allmähliches Wachsen der Ideale zum Vollkommenen hin; sie prägt besonders dem Erzieher ein, dafs er sich nimmer isolieren darf und zeigt zugleich deutlich die Grenzen des persönlichen Einflusses. — Nicht minder nötig ist die Geschichte der Institutionen, der Schulsysteme. Ihr Wert liegt darin, dafs sie hütet vor der Überschätzung der Initiative des Einzelnen, vor »willkürlichen Individualkonstruktionen«. — Nachdem Herr Prof. Baumgarten die Bedeutung der systematischen Pädagogik, der Kenntnis der Schulverfassung darzuthun hatte, wies er hin auf die Lebens- oder Individualitätenbilder, deren Wert und Schwierigkeit er keineswegs leugnet; er mahnt aber, dafs man ob derselben die Anstaltserziehung nicht vergesse. — Überhaupt existiert das Einzelne nur innerhalb des Volkslebens in stetem Zusammen mit demselben. Die zahlreichen Erziehungsfragen, die hieraus fliefsen (denn wir haben in unsern Schulen nicht die Jugend) erfordern stete Fort- und Selbstbildung. Hieraus fliefst unter anderen die Notwendigkeit der Soziologie, nur mufs man sich vor Überschätzung derselben hüten. — Aus dem eigentlichen Hauptteil sei noch Einzelnes angeführt. Auch die Ethik mufs von der Geschichte beleuchtet werden. Rechter Art ist sie weder empirisch noch spekulativ, sondern arbeitet die Ziele heraus,

die in der menschlichen Geschichte treibend gewesen sind. Da zeigt sich die christliche am wirksamsten; sie ist ein Ausgleich der Ethik Christi mit der einfachen Erwerbsarbeit auch des gemeinen Mannes. Man kann kein einheitliches Ziel konstruieren, auch Herbart ist das nicht gelungen. Seine Ethik mufs sich überhaupt mit der christlichen auseinandersetzen, wie jede. Wissenschaftliche Ethik ist soziale Ethik (Paulsen). Der Einzelne kann seine Bestimmung nicht erreichen, wenn er sich auf sich selbst beschränkt, sondern nur innerhalb der Gesamtheit und im Dienste für Volk und Vaterland. Die pädagogische Methodologie ist von der Psychologie abhängig. Die Psychologie ist nicht empiristisch oder spekulativ. Auf die Metapsysik kommt es nicht an, sondern jedes Individuum ist ein Rätsel, und es giebt keine schlechthin sichere Methode. Bezüglich der experimentellen Psychologie bemerkt der Ref., dafs sie zwar sehr wichtig sei, aber doch nur einen kleinen Teil beherrsche, auch werde sie zu leicht zu einseitig, indem sie die Bedeutung des Willens nicht genug würdige. Zum Schlufs redete Ref. einer evangelischen Pädagogik, die auf dem neuen Testamente fufse und von Palmer und Flattich fleifsig lerne, eifrig das Wort.

Ich betone, dafs ich keine gegenteiligen Ansichten äufsern, auch nicht den Inhalt zusammenhängend und erschöpfend darstellen, sondern nur einige typische Gedanken aus dem reichen Vortrage hervorheben wollte, der hoffentlich bald im Druck vorliegen wird.

Kiel, den 2. August 1898. M. L.

Zur Lehrerbildungsfrage.

Von **H. Scherer.**

II.

In »H. 4 d. N. B. 1898« (IX. S. 209 ff.) haben wir über den Stand der Lehrerbildungsfrage vor der Deutschen Lehrerversammlung in Breslau berichtet; wir wollen in der folgenden Darstellung das Ergebnis dieser Versammlung hinsichtlich dieses Gegenstandes und einige daran sich anschliefsenden Erörterung niederlegen.

Das Referat über diesen Gegenstand hatte Prof. Rein; er führte zur Begründung der von ihm aufgestellten Thesen in seinem Vortrag folgende Gedanken aus. Seit 25 Jahren ist seitens des Schulregiments keine wesentliche Änderung im Lehrerbildungswesen vorgenommen worden; seit dieser Zeit hat sich ein einheitlich deutsch-nationales Reich entwickelt und in demselben ein deutsch-nationales Kultur- und Geistesleben; auch das wirtschaftliche, politische und soziale Leben hat sich fortentwickelt. Die Anforderungen an die Bildung jedes Deutschen sind infolgedessen höher geworden, die Schule hat daher eine viel gröfsere Bedeutung für den Einzelnen und den Staat erlangt; daher mufs im Interesse der Volksbildung

auch die Bildung des Lehrerstandes gehoben werden. Das Schulregiment ist jedoch in dieser Hinsicht den Forderungen des Zeitgeistes nicht nachgekommen, denn »es ist seiner Natur nach konservativ im guten Sinne; es kann sich nicht auf Experimente einlassen, es folgt und mufs folgen den vorhandenen Bedürfnissen, es mufs warten auf Erfahrungen, es mufs die Ansichten erst sich klären lassen, ehe es organisatorisch eingreift«; aber es darf doch auch kein Stillstand eintreten in der Entwicklung der Volksbildung, sonst leidet die Entwicklung der Kultur not. Der Lehrerstand mufs daher das Schulregiment mahnen, hier seine Schuldigkeit zu thun; er hat über die Volksbildung zu wachen und zu sorgen, dafs das Bildungsbedürfnis des Volkes befriedigt wird. Der Lehrerstand kann dies nur, wenn er eine den Forderungen der Zeit entsprechende Bildung und eine dieser und seiner Arbeit entsprechende soziale Stellung hat. »Volksbildung und Lehrerbildung stehen in einem notwendigen inneren Zusammenhang; das gesteigerte Bildungsbedürfnis der Gegenwart verlangt auch eine Vervollkommnung der Lehrerbildung.« Diese Hebung der Lehrerbildung mufs aber in stetem Zusammenhang mit der Entwicklung des Volkslebens bleiben; »mit der Bereicherung des Wissens, der Kenntnisse, mit der Bereicherung und Ausdehnung des Blicks mufs Hand in Hand gehen die Lust und Liebe, sich einzuleben in die Bedürfnisse des Volkes und diesen nachzugehen«. Von diesen Gesichtspunkten aus ist eine Hebung der allgemeinen und beruflichen Bildung des Lehrerstandes anzustreben. Zunächst mufs gefordert werden: »Allgemeinbildung und Fachbildung sind von einander zu trennen; erstere ist zu einem gewissen Abschluss zu bringen, ehe letztere einsetzt,« denn zur pädagogischen Fachbildung gehört eine gewisse geistige Reife, ein möglichst tiefes Verständnis für die Kulturentwicklung des Volkes in den verschiedenen Zweigen; »bei der noch bestehenden Verquickung von Allgemein- und Fachbildung kann keine Seite zu ihrem vollen Recht« kommen. — Weiter mufs gefordert werden, dafs »die Allgemeinbildung breiter und tiefer anzulegen ist als bisher«; sie mufs in einer allgemeinen Schule mit 12jährigem Kursus erworben werden. Bei der Auswahl unter den bestehenden höheren Lehranstalten können Gymnasium und Realgymnasium nicht in Betracht kommen, denn sie führen den Schüler in das klassische Altertum ein zum Nachteil der Kenntnis der deutsch-nationalen Bildungselemente; der Lehrer steht im Volke drin, und unser Volk in seinen breiteren Schichten hat eine durchaus volkstümliche und nationale Kultur«.[1]) Für die Lehrerbildung kann von den bestehenden höheren Lehranstalten nur die Ober-Realschule in Betracht kommen. Soll auch, was wünschenswert ist, die Realschule als Vorbildungsanstalt dienen, so mufs sie für diejenigen, welche das Seminar besuchen wollen, einen dreijährigen Ergänzungskursus erhalten. Die Präparandenanstalten aber müssen, wenn sie

[1]) Anderer Ansicht ist Dr. P. Bergemann, welcher in seiner Broschüre: »Zur Lehrerbildungsfrage« (Jena, Haerdle, 1898) das Realgymnasium als Vorbildungsanstalt befürwortet.

einen tragfähigen Unterbau für das Seminar abgeben sollen, in vierklassige Oberbürgerschulen umgewandelt werden; es wäre »volkswirtschaftlich ganz falsch, bestehende Anstalten, die ein gewisses Nationalvermögen repräsentieren, ohne weiteres aufzuheben«. Diese Schule mufs aber auch gewisse Berechtigungen erhalten und damit anderen Berufszweigen geöffnet werden. »Wir müssen vor allen Dingen den Rekrutierungsbezirk des flachen Landes, das Bauerntum, als eine der Quellen für den Lehrerstand aufrecht erhalten; denn es ist doch sicher, dafs gerade aus dem Bauernstande ganz ausgezeichnete Lehrer hervorgegangen sind.« Auf diesen Rekrutierungsbezirk aber würde man verzichten, »wenn man die 8jährige Volksschule überhaupt ablehnen wollte, wenn man verhindern wollte, dafs erst die Schüler die 8jährige Volksschule absolvieren können, ehe sie weitergehen«. — Ferner mufs »das Lehrerseminar — unter Voraussetzung einer besseren Vorbildung — weit mehr, als es bisher der Fall war, den Charakter einer pädagogischen Fachschule annehmen«. Zur pädagogischen Berufsbildung gehört vor allen Dingen »eine gründliche Einführung in die theoretischen Grundlagen der Erziehung, in die Grundwissenschaften derselben, in die Ethik und Psychologie; dann gilt es einzuführen in das System der Pädagogik und die Seminaristen vertraut zu machen mit der Teleologie, Methodologie, Hodegetik, mit der allgemeinen und speziellen Didaktik; eine dritte Aufgabe erwächst mit der Einführung in die Geschichte der Pädagogik auf Grund des Lesens pädagogischer Klassiker; und endlich eine vierte Aufgabe heifst: Einführung in die pädagogische Praxis. Neben diesen speziell pädagogischen Aufgaben dürfen natürlich die allgemeinbildenden Fächer nicht vernachlässigt werden;« sie haben das fortzusetzen, »was aus den allgemeinbildenden Schulen mit in das Seminar hineingebracht worden ist. Diese Fortsetzung denke ich mir in einer andern Gewandung, entwender in der Form des Vortrags seitens des Lehrers oder in der Form des Referats seitens des Schülers oder in der Diskussion über den gemeinsamen Gegenstand, in freier Arbeit, in den Laboratorien zur Fortsetzung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse — kurz ähnlich, wie die Fortbildung auf der Universität betrieben wird.« — Endlich »sollen zur Fortbildung des Lehrerstandes unsere Universitäten geöffnet werden;« behufs Ausbildung zum Seminarlehrer, Rektor, Schulinspektor usw. soll der junge Lehrer nach einigen Jahren Schuldienst auf der Universität seine Fortbildung pflegen.

An Reins Vortrag schlofs sich eine sehr lebhafte Debatte an, deren Ergebnis wir nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenfassen: 1. Die Notwendigkeit der Reform der Lehrerbildung sucht Lehrer Langermann dadurch noch näher zu begründen, dafs er sie und die Volksbildung in inneren Zusammenhang mit der sozialen Frage zu bringen sucht; nach seiner Ansicht ist dieselbe nur durch eine bessere Volkserziehung zu lösen, welche dann wieder eine Hebung der Lehrerbildung nötig macht. Prof. Rein

weist darauf hin, dafs die soziale Frage gerade mit dem Bildungsbedürfnis des Volkes eng zusammenhängt; denn im Bildungsbedürfnis steckt nicht blos eine intellektuelle, sondern auch eine sittliche Seite. — 2. Die Trennung der Allgemeinbildung und Fachbildung wurde allseitig für notwendig erklärt; ein Redner befürwortete die Verbindung einer vierklassigen Präparandenschule mit dem Seminar in der Weise, dafs die vier ersten Jahre der Allgemeinbildung, die beiden letzten der Fachbildung dienen; der Antrag wird jedoch vor der Abstimmung zurückgezogen. Oberlehrer Schmeel-Darmstadt vertritt den Beschlufs des Hessischen Landes-Lehrervereins, wonach die Allgemeinbildung zunächst auf der sechs- oder siebenklassigen Realschule erworben, dann in den beiden ersten Klassen des vierklassigen Seminars erweitert werden soll; die beiden letzten Jahre im Seminar sollen der Fachbildung dienen. Einen Antrag hatte Redner nicht gestellt; er befürwortete nur die Annahme der These 3 nach dem Wortlaut, damit die Umwandlung der bestehenden »Präparandenschule« in eine »Oberbürgerschule« ausgeschlossen sei. Kein Redner trat für die vom Hessischen Landes-Lehrerverein vorgeschlagene Reform ein; Schreiber dieses bekämpfte sie, wie auch den verwandten Vorschlag des Prof. Rein, der Realschule noch drei Klassen für Lehramtszöglinge aufzusetzen. Nach dem Vorschlag des hessischen Landes-Lehrervereins würden wir das durch These 2 verworfene gemischte Seminar in neuer Auflage erhalten; die von Prof. Rein beantragte dreijährige Zusatzklasse würde die »Präparandenschule« in neuer Auflage darstellen. Beide Vorschläge fanden daher auch nicht die geringte Beachtung in der Debatte; kein Redner trat für sie ein. Hören wir, was Dr. Bergemann in seiner Broschüre »Zur Lehrerbildungsfrage« darüber sagt: »Die allgemeine Bildung, welche die sechsklassige lateinlose Realschule, die ihre Schüler mit dem fünfzehnten oder höchstens sechszehnten Jahre entläfst, vermittelt, ist naturgemäfs eine wenig tiefgehende; dieselbe mag für manche technische Berufe genügen, für den künftigen Lehrer des Volkes genügt sie nicht. Jedenfalls bedarf sie in diesem Falle noch einer Vertiefung; das sehen auch die Vertreter dieses Planes ein und schieben daher noch zwischen den Abgang von der Realschule und dem Eintritt ins Seminar eine Präparande oder ein Proseminar mit bis dreijährigem Kurs ein. Ganz abgesehen davon, dass wir da wieder die Sonderbildung haben, wie zerhackt sieht der Bildungsgang eines solchen Menschen aus! Man denke, erst drei Jahre Volksschule, dann sechs Jahre Realschule, darauf zwei bis drei Jahre Proseminar und dazu endlich noch das Seminar und eventuell die Universität. Aufserdem ist zu erwägen, dafs auf diese Weise der angehende Volksschullehrer vom fünfzehnten bezw. sechszehnten Lebensjahre aus dem Geprüftwerden gar nicht herauskäme« (Abschlufsprüfung Realschule, nach zwei Jahren Abschlufsprüfung Proseminar, nach zwei Jahren Abschlufsprüfung Seminar, nach zwei Jahren Schlufsprüfung!) — 3. Die Umgestaltung der Präparandenschule

wurde von den meisten Rednern der Verlegung der Vorbildung auf die Oberrealschule vorgezogen; es lagen dahingehend allein 3 resp. 5 Anträge vor. Der weitgehendste Antrag war von dem Schreiber dieses Referats eingebracht worden und ging dahin, dafs die Vorbildung auf einer »höheren Lehranstalt« geschehen solle; damit war zugegeben, dafs dies die auf der achtjährigen Volksschule aufgebaute vierjährige »Oberbürgerschule« sein könne. Er wies darauf hin, dafs Prof. Rein eine wissenschaftlich-volkstümlich und wirtschaftliche Vorbildung verlangt habe, welche nicht durch die »Oberrealschule«, wohl aber durch die »Oberbürgerschule« vermittelt werden könne; er wies ferner darauf hin, dafs nur durch die letztere dem Seminar der Zugang vom Land gesichert und der zukünftige Volksschullehrer mit der Volksschule bekannt gemacht, mit dem Volk und der Volksseele in der innigsten Verbindung erhalten werde; er wies weiter darauf hin, dafs dadurch das Volks- resp. Bürgerschulwesen seine organische Ausgestaltung erhalten und dem Volksschullehrerstand die für sein Gedeihen notwendige Karierre eröffnet werde; er wies endlich darauf hin, dafs dieser Weg die Entwicklung der Lehrerbildung in der historisch gegebenen Richtung fortführe und der Regierung die Reform leicht mache, da sie die Präparandenschule nicht aufzuheben, sondern nur auszubauen brauche. Rektor Brückmann-Königsberg wandte sich entschieden gegen die Vorbildung durch die Oberrealschule, weil die Regierung diese Reform der Lehrerbildung nicht durchführen würde und könne und der Zugang vom Lande verschlossen würde; er ist wegen seiner Rede in Breslau in päpagogischen Zeitschriften und Vereinen scharf angegriffen worden und hat sich daher in einer Broschüre: »Die Lehrerbildungsfrage auf dem Breslauer Lehrertage« (Königsberg i. Pr., Thomas und Oppermann) gegen diese Angriffe verteidigt. Wir führen daraus folgenden Satz an: »Es ist durchaus notwendig, dafs der künftige Seminarzögling die Volksschule vom 6. bis 14. Lebensjahre besucht, um so ihre Schatten- und Lichtseiten gründlich kennen zu lernen; auf diese Kenntnis mufs der Seminarunterricht immer und immer wieder zurückgreifen.« Lehrer Möller-Hamburg schliefst sich Brückmann an und erläutert die Unmöglichkeit der Durchführung näher; er weist darauf hin, dafs dann der Volksschullehrerberuf nur den besitzenden Klassen zugänglich sei, diese aber sich ihm nicht zuwenden würden, oder ihm nicht genug Kräfte zuführen könnten; »es kommt auch dazu, dafs die Verbinduug des Lehrers mit dem Volksleben, mit seinen Wünschen und Bestrebungen aufrecht erhalten werden mufs. Eins ist freilich notwendig: die Präparanden-Anstalt, wie sie jetzt besteht, mufs umgeändert werden, es mufs ihr ein Ziel gesetzt werden, das sich aufbaut auf den höchsten Punkten, die die Volksschule selbst uns bieten kann; wenn das der Fall ist, dann können wir in einem vierjährigen Präparandenkurs den jungen Leuten eine allgemeine Bildung geben, die die allgemeine Bildung an den höheren Schulen, wenn sie sie nicht überschreitet, wenigstens

erreicht.« Ihm schliefst sich Hauptlehrer Brandt-Hamburg an und fordert für die ausgebaute Präparandenanstalt die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst. Desgleichen schliefst sich ihm Lehrer Martell-Frankfurt a. M. an; seine These lautet: »Die Allgemeinbildung ist breiter und tiefer anzulegen; demgemäfs sind die Ziele der bestehenden Präparandenanstalten zu erweitern und diese Schulen auch anderen Berufskreisen zu öffnen«. Oberlehrer Wink-Stuttgart fordert: »Es mufs die Bahn zwischen der Volksschule und der Lehrerbildungsanstalt offen bleiben; sie darf nicht unnützerweise erschwert oder gar verbarrikadiert werden«. Nachdem noch Lehrer Kohl-Leipzig für das Realgymnasium resp. das Latein eine Lanze gebrochen, fand die von dem Schreiber dieses Referats eingebrachte These: »Die künftigen Lehrer sollen ihre Allgemeinbildung auf einer höheren Lehranstalt erwerben« Annahme.

(Schlufs folgt.)

Die österreichische Volksschule von 1848—1898.

Das österreichische Volk feierte im Jahre 1898 das Fest der fünfzigjährigen Thronbesteigung des Kaisers Franz Josef I. Bei derselben fand in Wien eine grofse allgemeine Ausstellung statt, bei der auch in der »Jugendhalle« ein Bild von dem Stand des österreichischen Schulwesen zur Darstellung kam. F. Frank hat aus derselben Veranlassung eine Schrift: »Die österreichische Volksschule von 1848—1898« (137 S. 2,40 M., Wien, Pichler W. u. S. 1898) verfafst, in welcher an der Hand der besten Quellen eine historische und systematische Darstellung des österreichischen Volksschulwesens gegeben wird. An der Hand dieser Schrift wollen wir im Folgenden ein Bild von der Entwicklung des österreichischen Schulwesens in den letzten fünfzig Jahren und seinem heutigen Zustande entwerfen.

Durch die herrschende Richtung im österreichischen Staatsleben sind in der Entwicklung des österreichischen Schulwesens seit etwa hundert Jahren vier Richtungen in Erscheinung getreten. Als sich im Zeitalter der Aufklärung das Streben nach schrankenloser Freiheit für den Einzelmenschen und schrankenloser Erfassung aller Lebenssphären auch auf das Gebiet der Erziehung ausdehnte und sich infolgedessen das Bedürfnis nach öffentlicher Erziehung geltend machte, da suchte der aufgeklärte Absolutismus dieses Streben in scharf begrenzte Bahnen zu lenken, damit es der staatlichen Macht nicht gefährlich werden könne; die »Schulordnung der Kaiserin Maria Theresia« macht die Vermittlung einer elementaren Bildung für die Kinder aller Volksschichten vom 6.—13. Lebensjahre für die Zwecke des Staates zu einer Pflicht des Staates, und Josef II. führte aufgrund dieser Schulordnung den Schulzwang ein. Von zwei Seiten begegneten diese Anordnung

entschiedenem Widerspruch; die Bemittelten wollten sich das freie Verfügungsrecht über die Ausbildung ihrer Kinder nicht nehmen lassen, und die Unbemittelten erkannten nicht das Bedürfnis der Bildung für ihre Kinder und empfanden daher den Schulzwang als unerträglichen Druck. Infolgedessen gab sich die »Politische Schulverfassung von 1805« mit der Schulfähigkeit vom 6.—12. Lebensjahre zufrieden und gab den Bildungsweg frei; sie hob also den Schulzwang auf. Die einfachen Volksschulen (Trivialschulen) sollten »die arbeitenden Volksklassen zu recht herzlich guten, lenksamen und geschäftigen Menschen« machen und daher blofs Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen lehren; eine etwas höhere Bildung sollten die Hauptschulen vermitteln; die Normalhauptschulen standen mit einem Präparandenkurs in Verbindung; die Schule erhielt einen konfessionellen Charakter. Aber auf diesem Wege konnte eine allgemeine Volksbildung nicht erreicht werden; in vielen Gegenden fand man noch 1848 überhaupt keine Schule, in den bestehenden Schulen aber war der Unterricht höchst mangelhaft; man errichtete, um doch etwas für die Bildung zu thun, vielfach Notschulen, Elementar-Sonntagsschulen etc. Dagegen war der Fortbildungsunterricht seit 1816 obligatorisch bis zum 15. Lebensjahr; allein bei dem schlechten Schulbesuch und dem geringen Zeitmafs (70 Stunden im Jahr) konnte wenig geleistet werden. Als 1869 im Anschlufs an die Reform der Verfassung auch eine Reform der Volksbildung nötig wurde, da wurde der Unterrichtszwang dekrediert, Wege und Mittel zur Erlangung der vorgeschriebenen Bildung aber frei gelassen.

Der Übergang von der Schulfähigkeitsperiode zur Unterrichtszwangperiode vollzog sich besonders zwischen der Zeit von 1848 bis 1869. Aufgrund der Schulverfassung von 1805 konnte sich ein Volksbildungswesen zu kräftiger Blüte nicht entwickeln; wo überhaupt Volksschulen bestanden, da vermittelten sie meistens nur eine dürftige Bildung; die Lehrerbildung war in wissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht ganz ungenügend und konnte nur als Abrichtung bezeichnet werden; die Schulaufsicht lag gröfstenteils bei den katholischen Schulen in der Hand des Geistlichen. Das Jahr 1848 brachte für Österreich zunächst ein selbständiges Unterrichtsministerium; ein Mitglied desselben, der Arzt und philosophische Schriftsteller (»Diätetik der Seele«) Feuchtersleben, veröffentlichte in dem »Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich« die Bausteine zu einer Reform des österreichischen Schulwesens. In demselben wird die Volksschule als erstes und zugleich wichtigstes Glied im System des öffentlichen Unterrichts bezeichnet, dessen Aufgabe es sei, die Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten zu vermitteln, welche jeder Staatsbürger nötig habe. Damit die Volksschule diese Aufgabe lösen könne, fordert der Entwurf: Vermehrung der Schulen, Ausdehnung ihres Lehrstoffs, Hebung der Bildung und Stellung der Lehrer und

bessere Leitung des Volksschulwesens. Die Erhaltung der Volksschule soll Gemeindeangelegenheit sein; subsidiarisch tritt der Staat ein. Zu den bisherigen Lehrgegenständen sollen Natur-, Menschen- und Vaterlandskunde, Gesang und Turnen hinzutreten. Die Seelsorgegeistlichkeit kann neben dem Religionsunterricht auch noch einen Teil der andern Lehrergegenstände übernehmen. Die Lehrerbildung soll durch einen 2—3jährigen Präparandenkurs vermittelt werden, welcher sich allmählich zu einem Lehrerseminar erweitern soll. Aber der Entwurf wurde nicht zum Gesetz erhoben; man begnügte sich auch in Österreich mit der Regelung des Schulwesens auf dem Verordnungsweg. Nach 1848 ist wohl manche Verbesserung im Vergleich mit dem vor 1848 bestehenden Zustande zu verzeichnen; die Hauptschulen wurden zu Bürgerschulen (Unterrealschulen) mit vier Klassen ausgebaut und neben den Realien und Zeichnen auch eine fremde Sprache in den Lehrplan aufgenommen; Simultanschulen wurden da zugelassen, wo die Kirchenbehörde keine Einwendung erhob; auch wurde die Schulunterhaltung durch Übergabe an die Gemeinde geregelter, wenn auch nur selten besser; die Lehrerbildung wurde gehoben, blieb aber immer noch sehr notdürftig; der Fortbildungsunterricht wurde verbessert; in der Schulaufsicht nahmen neben den kirchlichen auch die staatlichen Beamten eine Stelle ein. Doch trat der Einfluſs der Reaktion bald sehr deutlich und scharf hervor; die Kirche gewann groſsen Einfluſs auf das Schulwesen, die Beratungen in den Konferenzen und Lehrervereinen muſsten sich auf die Interessen der eigenen Schule beschränken und die Teilnahme an den deutschen Lehrerversammlungen wurde untersagt. Völlig zur Herrschaft kam die Reaktion und mit ihr die Kirche in der Volksschule durch das Konkordat von 1855; der ganze Unterricht an öffentlichen und nichtöffentlichen Schulen sollte nach dieser Vereinbarung der katholischen Religion angemessen sein, der auf das Allernotwendigste beschränkte Lehrstoff sollte nichts enthalten, was gegen den katholischen Glauben verstöſst, die Leitung des Religionsunterrichts wurde völlig der Kirche übertragen und die Lehrer der kirchlichen Aufsicht unterstellt. 1860 wurde das Ministerium für Kultus und Unterricht aufgehoben und statt dessen eine Abteilung für Kultus und Unterricht im Staatsministerium errichtet; 1867 wurde es wieder hergestellt. Seit 1860, in welchem Jahre das Konkordat aufgehoben wurde, machte sich eine fortschrittliche Strömung auch im österreichischen Volksschulwesen bemerkbar.

(Schluſs folgt.)

Mitteilungen.

(Schulverwaltung und Kirchentum.) Die preuſs. Regierung hat wohl 1892 den Zedlitzschen Volksschulgesetzentwurf vor

dem Protest aus den Reihen des liberalen Bürgertums aus Opportunitätsrücksichten zurückgezogen; allein was man auf dem Weg der Gesetzgebung nicht erreichen wollte, das suchte man seitdem auf dem Verwaltungswege durchzusetzen. Vor allen Dingen hat die Klerikalisierung der Volksschule Fortschritte gemacht; mehr denn je steht heute die konfessionelle Religionslehre im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts, und sucht man derselben immer mehr Zeit zuzuweisen, die man dem andern Unterricht entzieht. Die Zahl der geistlichen Schulinspektoren hat seit 1893 bedeutend zugenommen; nicht ein Viertel der Kreisschulinspektoren sind in Preufsen wirkliche Schulmänner, denn der Herr Kultusminister legt »den gröfsten Wert auf die Mitwirkung der Geistlichen bei der Schulaufsicht«, während die Mitwirkung der Lehrer nur »erwünscht« ist. Den Dank für dieses Entgegenkommen erntet der Kultusminister schon jetzt; denn die »Germania« erhebt laute Klage darüber, dafs er die Lokal-Schulinspektion in einzelnen Städten den Rektoren überträgt, und fordert das Zentrum zur Wahrung der Rechte der Kirche auf die Schule auf.

(Ein Fortschritt auf dem Gebiete der Schulverwaltung in Bayern.) Die Herrschaft des Klerikalismus in Bayern ist die Ursache, dafs es hier mit der gedeihlichen Entwicklung des Schulwesens besonders langsam vorwärts geht; was in andern, besonders süddeutschen Staaten längst zum Besten des Schulwesens verwirklicht ist, harrt in Bayern immer noch seiner Verwirklichung, und Jahrzehnte verfliefsen, bis die Staatsregierung eine selbstverständliche Neuerung verwirklichen kann. Das gesamte Volksschulwesen steht zwar auch in Bayern unter der Aufsicht und Leitung des Staates; aber den Gemeinden und der Kirche ist noch das weitgehendste Mitwirkungsrecht eingeräumt, und der Lehrerstand war bis jetzt, mit vereinzelter Ausnahme, von der Schulverwaltung ausgeschlossen. Zwar hatte der bayrische Lehrerverein schon 1863 in einer Denkschrift die Zuziehung des Lehrerstandes zu den Schulaufsichtsbehörden gefordert; aber erst durch eine unter dem 29. November 1897 erlassene Verfügung des Kultusministeriums, betreffend die Zusammensetzungen der Ortsschulkommissionen, ist dieser Forderung entsprochen und den Lehrern die stimmberechtigte Mitgliedschaft in den Ortsschulkommissionen gewährt worden; wirken an der oder den dieser Ortsschulbehörde unterstellten Schule Lehrer verschiedenen Bekenntnisses, so hat von jeder Konfession einer in die Ortsschulbehörde einzutreten. Leider ist aber durch Einschränkungen und Verklausulierungen, wie sie das Ministerialreskript zeigt, die Wirkung dieses Fortschrittes sehr heruntergedrückt worden; was die ganze Verfügung aber fast wertlos für den Lehrerstand macht, das ist die Bestimmung, dafs Lehrermitglieder von der Anwesenheit bei der Beratung und Abstimmung der Ortsschulbehörden in allen denjenigen Angelegenheiten ausgeschlossen sind, bei welchen die der Ortsschulbehörde unterstehenden andern Lehrkräfte sämtlich oder teilweise beteiligt sind.

(Die Lehrerbildungsanstalten in Deutschland) haben gegenwärtig die verschiedenartigste Organisation. Sechsklassige Seminare finden wir in Sachsen (Königreich), Braunschweig, Weimar, Gotha, Anhalt u. m.; Präparandenschulen mit zweijährigem Kursus und Seminare mit dreijährigem Kursus bestehen in Baden, Hessen, Württemberg, Elsafs-Lothringen und teilweise auch in Preufsen, Präparandenschulen mit zweijährigem Kursus und Seminare mit zweijährigem Kursus in Bayern (Bayern hat nur einen siebenjährigen Volksschulkursus). Vielfach, besonders in Preufsen, dann in Oldenburg u. s. w. geschieht die Präparandenbildung auf privatem Wege. In den Seminarien herrscht das Internat vor; nur für einzelne Klassen besteht hier und da, z. B. in Hessen, das Externat; in Braunschweig ist ein Externat, in Baden ist das Internat freiwillig. Die Seminar-Übungsschulen sind meistens dreiklassig, selten sechs- und achtklassig. Simultanseminare bestehen durchgängig in Hessen; sonst sind die Seminare meist konfessionell. In den meisten Seminaren ist die französische Sprache als fakultativer Lehrgegenstand eingeführt; Latein ist obligatorisch in Sachsen und Schleiz, Französisch in Braunschweig, Französisch und Englisch in Hamburg. (Der gegenwärtige Stand der Lehrerbildung in Deutschland. Deutsche Schule II. 129.)

(Über die Bücherhallen-Bewegung im Jahre 1897) berichtet der Bibliothekar Dr. Storrenberg in den Comenius-Blättern (VI). Er bespricht zunächst die Einrichtungen in Frankreich und Italien, wo Stadt- und Volksbibliotheken getrennt, und England und Amerika, wo beide vereinigt sind; in Deutschland herrscht das erstere System und wird das letztere durch Errichtung von Bücherhallen angestrebt. Verschiedene Staaten unterstützen die Volksbibliotheken ständig; anderseits werden dieselben von Städten und Vereinen unterstützt. Im allgemeinen hat die Benutzung das erwartete Mafs überschritten; die Verleihungen werden besonders stark benutzt, die Lesehallen nur dann, wenn zahlreiche Zeitschriften ausliegen.

C. Referate und Besprechungen.

Der Bahnbrecher der Erfahrungsphilosophie und Erfahrungspädagogik.

Nachdem die mittelalterliche Weltanschauung durch die Renaissance (Montaigne, Vives u. a.) und die Entstehung der neuen Wissenschaft (Kepler, Galilei u. a.) auf dem von Baco gezeigten Weg der Erfahrung gestürzt worden war, begannen in der Philosophie die Versuche, eine neue Weltanschauung durch die eigene Kraft der menschlichen Persönlichkeit aufzubauen, welche die gestürzte ersetzen konnte und sollte. Man glaubte für dieselbe in den vorhandenen Thatsachen und Gedanken die rechte Grundlage zu haben und mit der Ordnung, Systematisierung und Zurückführung auf einfache und feste Grundgedanken, also durch Konstruktion, dort neue Gebäude aufrichten zu können; mit dogmatischer Zuverlässigkeit stellte man diese Grundgedanken fest, formulierte Voraussetzungen darauf und baute darauf neue philosophische Systeme auf. Man wollte das neue Gebäude ebenso hoch und so vollendet hinstellen wie das eingerissene; daher strebte man danach, einen absoluten Abschlufs der Gedanken zu erlangen, den Gedanken durch ein Prinzip zur Ruhe zu bringen, der selbst kein Problem mehr enthielte. Die Philosophie bekam einen neuen Geist, wie er der durch die mit dem Humanismus und der Reformation emporgekommenen Geistesrichtung entsprach; wie in der Reformation das aller menschlichen Autorität entrückte. Selbst allein über den Glauben bestimmte, so machte man die Erkenntnis frei von den Fesseln der Scholastik und allein von der Thätigkeit des Bewufstseins abhängig. Aber wie die evangelische Kirche noch in den Fesseln der Dogmatik, so blieb die Philosophie in den Fesseln der Scholastik hängen; Grundbegriffe und Methodik der scholastischen Philosophie kehren immer wieder. Obwohl man die Erscheinungen der Natur aus den Gesetzen der Bewegung und den Eigenschaften der Materie zu erklären suchte und die Wunder verbannte, liefs man doch eine Reihe metaphysischer Begriffe und Glaubenssätze als höhere Wahrheit daneben bestehen und suchte dieselben, losgelöst von der Erfahrung, durchs neue Denken zu erfassen. Spinoza allerdings weicht von Deskartes und Leibnitz darin ab, dafs er sich ausschiefslich der Erkenntnis der Wahrheit hingab und auf eine Versöhnung mit dem Kirchenglauben keine Rücksicht nahm; »dafs die Wahrheit nur eine sei und ihre Richtschnur in sich selbst, nicht in Glaubenssätzen habe, die je nach dem Standpunkt der jeweiligen Bekenntnisse unter sich um das Vorrecht der Wahrheit streiten, dies eingesehen und redlich ausgesprochen zu haben, erhebt Spinoza über seine Zeitgenossen und giebt ihm seine

weltgeschichtliche Gröfse.«[1]) Spinoza verschmähte es im Gegensatz zu Deskartes und Leibniz, der Kirchenlehre sein Opfer zu bringen. Noch immer besafs diese auch in den Kreisen der Philosophen eine bedeutende Macht; die Hierarchie suchte sie mit allen Mitteln aufrecht zu erhalten und scheute dabei auch Grausamkeiten und Gewissenslosigkeiten nicht. Deskartes und Leibniz suchten daher in ihrer rationalistischen Philosophie gewisse Vernunftgründe zur Rechtfertigung einzelner Glaubenssätze zu benutzen, obgleich sie alle übernatürliche und übersinnliche Eingriffe in das Weltgeschehen verbannten und nichts als die strenge Ursächlichkeit gelten lassen wollten. Spinoza dagegen liefs sich zu solchen Zugeständnissen nicht herbei; er gab sich ganz der Erkenntnis der Wahrheit mit allen ihren Konsequenzen hin. »Alles was ist, ist in Gott, und nichts kann ohne Gott sein und begriffen werden,« das ist die Quintessenz von Spinozas Philosophie, die man daher auch als »Pantheismus« bezeichnet. Er kann Gott und Natur nicht getrennt denken, aber ebensowenig die Natur ohne einen Gott, der alle Vollkommenheit der Natur in sich fafst und im Vergleich mit den Dingen den höchsten Grad des Vollkommenseins bildet. Damit stand er allerdings im strengen Gegensatz zur Kirchenlehre, welche in der Natur das ewig Verderbte erblickt und alle Vollkommenheit in ein überweltliches Sein verlegt. Aber bei allem Drängen auf den ausnahmslos bestehenden Kausalzusammenhang in der Natur gilt ihm doch die sinnlich wahrnehmbare Wirklichkeit nur als eine verworrene und mangelhafte Auffassungsform der an und für sich wenig vollkommenen Natur. Wahrheit liefert ihm nur das reine Denken, — das war sein Irrtum als Rationalist. Aber Spinoza ist der erste Prediger der Denk- und Redefreiheit; er hat auch die Grundzüge einer rationellen Bibelkritik gegeben. Den Kern des Christentums sieht er in der Befreiung von der Knechtschaft des Gesetzes; das natürliche Gesetz Gottes ist Gemeingut aller Menschen und dem menschlichen Geist eingeboren, daher auch für alle gültig. Frei wird der Mensch nur durch Vernunft und durch Selbstbeherrschung der Triebe; ein Affekt kann nur durch einen andern und stärkeren Affekt überwunden werden, der höchste Affekt aber ist die Liebe zu Gott.

Während der Rationalismus unter Geringschätzung der Erfahrung (Beobachtung) durch die Vernunft, durch die Begriffe, Urteile und Schlüsse bildende Thätigkeit des Denkens zu einem sicheren Wissen zu gelangen und in den so gefundenen Vernunftideen, in der Hingabe an die Erkenntnis der reinen Ideenwelt das höchste Glück des Menschen zu finden glaubte, geht der Empirismus von der Ansicht aus, dafs uns die Gesamterkenntnis von der Erfahrung geliefert wird; er macht die Untersuchung der Entwicklung der menschlichen Erkenntnis und der Formen und Voraussetzungen, über welche letztere verfügt, zu einem selbständigen Problem. Wenn der Rationalismus glaubte, durch ein reines, von aller Erfahrung abgesondertes Denken allein neue Erkenntnisinhalte gewinnen zu können, so befand er sich in einer Selbsttäuschung; denn aus Begriffen kann nichts herausgezogen werden, was nicht schon in ihnen enthalten ist; ohne beständige Beziehung auf die

[1]) W. Bollin. Spinoza. (Berlin, Hofmann.)

Erfahrung ist das Denken leer, und wenn es scheinbar aus sich allein Erkenntnisse erlangt, so entnimmt es dennoch die Elemente dazu unbewufst aus der Erfahrung und verarbeitet sie nur nach seinen eigenen Gesetzen, ja ohne die Erfahrung wäre unser Denkvermögen gar nicht zur Entwickelung gekommen. Es giebt in Wahrheit kein von der Erfahrung unabhängiges Denken, aber ebensowenig ein von aller Denkthätigkeit freies Erfahren; die Erfahrung giebt dem Denken den Stoff zum Aufbau eines Systems, welches uns das anschaulich Erkannte klar und deutlich in seinem von allem Zufälligen losgelösten allgemeinen Wesen darstellt, sodass es aus seinem inneren Zusammenhang mit anderem verstanden wird. Wirkliches, beweisbares Wissen ist somit nur möglich innerhalb der uns zugänglichen, empirischen Welt; was darüber hinausgeht, ist Sache des Glaubens und der moralischen Überzeugung.[1]) Der Empirimus wurde als philosophische Anschauung eigentlich von Francis Bacon begründet; nach ihm kann die Wissenschaft nur dann etwas Erspriefsliches leisten, wenn sie methodisch so vorwärts geht, dafs nur an der Hand der Beobachtung und des Experiments aus einer grofsen Zahl von Thatsachen durch logische Verarbeitung der einzelnen Daten das sie beherrscheude allgemeine Gesetz gefunden wird (Induktion). Mit Recht nennt er sich in einem Briefe an den Grafen von Salisbury »den Glöckner, der zuerst aufsteht, um die andern zur Kirche zu rufen«; aber die Saat, die er gesäet, war zu seiner Zeit noch auf einen steinigen und unfruchtbaren Boden gefallen. Der Bahnbrecher der Erfahrungsphilosophie und der damit in Zusammenhang stehenden Erfahrungspädagogik ist erst John Locke geworden; mit ihm und der von ihm begründeten Philosophie und Pädagogik befassen sich die drei Werke, welche wir einer genaueren Betrachtung unterziehen wollen.

1. **John Locke**, ein Bild aus den geistigen Kämpfen Englands im 17. Jahrhundert. Von Dr. E. Fechtner. 298 S. 5 M. Stuttgart, Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff) 1898.[2])
2. **John Lockes** Gedanken über Erziehung. Eingeleitet und übersetzt von Dr. E. v. Sallwürk. Zweite Aufl. 310 S. 2,50 M. Langensalza, Beyer u. S. 1897.
3. **G. Hecke,** Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik J. Lockes. 129 S. 2,40 M. Gotha, F. A. Perthes, 1898.

John Locke erblickte sechs Jahre nach Bacos Tod, hundert Jahre nach Montaignes Geburt und in demselben Jahre wie Spinoza (1632) das Licht der Welt. Deskartes gestaltete in derselben Zeit sein philpsophisches System, und Galilei kämpfte und litt für seine Überzeugungstreue. Er genofs eine sehr gute Erziehung nach einer Methode, die Locke später als Muster empfehlen konnte; sein Sinn wurde durch dieselbe auf das Thatsächliche und Nützliche gerichtet und das Gefühl für Wahrung der sozialen Rechte in ihm erweckt und gepflegt. Da er von Natur aus kränklich und schwach war, so mufste die leibliche Erziehung besonders betont werden, wobei Locke auch den Wert der Gesundheit kennen

[1]) Spiecker, Dr., Prof. d. Philos., Der Kampf zweier Weltanschauungen. Stuttgart. Frommann 1898.

[2]) Siehe: Neue Bahnen VIII. S. 547.

lernte; das im Kindesalter notwendige Gehorsamsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling wurde allmählich in ein freies Freundschaftsverhältnis umgewandelt. In der Schule lernte er die alten Sprachen nach scholastischer Methode; Naturwissenschaft wurde nicht getrieben, nur ein wenig Arithmetik und Geographie. Auch auf der Universität herrschte noch die Scholastik, die Locke durchaus nicht befriedigen konnte; dagegen boten ihm die Schriften Deskartes eine mehr zusagende Nahrung, die ihn zu weiteren Studien antrieb. Von dem Plane, Geistlicher zu werden, kam er infolge dieser Studien bald ab; sein Interesse wurde vielmehr durch den berühmten Physiker und Chemiker R. Boyla, welcher die experimentale Methode gegen die Alchimisten verteidigte, zum Studium der Naturwissenschaft und Medizin hingelenkt. Bei allen diesen Arbeiten blieben jedoch auch die philosophischen und sozialpolitischen Studien nicht vergessen; sie im Verein mit den naturwissenschaftlichen und medizinischen bildeten in Locke die Grundlagen zu einer freien, vom Autoritätsglauben unabhängigen, durch eigene Erfahrung und eigenes Nachdenken gebildeten Welt- und Lebensanschauung. »Derjenige«, sagt Locke in einer Abhandlung aus dieser Zeit, »der prüft und nach seiner gründlichen Prüfung statt der Wahrheit einen Irrtum erfaſst, hat seine Pflicht dennoch besser erfüllt, als jener, welcher eine Wahrheit bekennt, ohne früher untersucht zu haben, ob sie es sei oder nicht; denn ein solcher, der die Meinungen irgend einer Kirche acceptiert, ohne sie zu prüfen, hat ja im Grunde weder die Wahrheit gesucht noch gefunden, sondern hat bloſs diejenigen ausfindig gemacht, von denen er glaubt, daſs sie die Wahrheit gefunden haben, und zollt ihnen folglich jene Verehrung, die er Gott allein schuldig ist, der nicht betrogen werden kann und nicht betrügt.«

Der bekannte Politiker und feine Menschenkenner Shaftesbury hatte in Locke den Mann entdeckt, den er als Freund, Sekretär, Arzt und Erzieher seines Sohnes und später auch seiner Enkel bedurfte; durch ihn wurde aber Locke auch in das Schicksal des Politikers verwickelt, muſste infolgedessen nach dessen Sturz sein Vaterland verlassen und sich in Frankreich und Holland aufhalten. Während dieser Zeit beschäftigte er sich ganz besonders mit philosophischen Studien; eine Frucht derselben ist sein Hauptwerk: »Versuche über den menschlichen Verstand«, das allerdings erst 1690 erschien; daneben bearbeitete er Abhandlungen über Religion, Staatsleben u. s. w. Das Problem, das sich Locke in dem Versuche gestellt hat, war: »den Ursprung, die Gewiſsheit und den Umfang der menschlichen Erkenntnis, sowie die Grundlagen und Grade des Glaubens, der Meinung und der Zustimmung zu erforschen«. Baco und Deskartes setzten die Möglichkeit der richtigen Erkenntnis vertrauensvoll voraus und suchten vornehmlich nur die Methode der richtigen Erkenntnis zu erforschen; Locke dagegen untersucht die Möglichkeit der Erkenntnis selbst und begründet damit die Erkenntniskritik neben einer neuen Methode der Erkenntnis. »Ich bin,« sagt Locke, »erstens der Meinung, daſs sich alle Erkenntnis gründet und in letzter Linie zurückgeht auf die Sinne oder auf etwas ihnen ähnliches, was Sinneswahrnehmung genannt werden kann; diese kommt zustande, indem sich unsere Sinne mit den einzelnen Gegenständen bekannt machen

und uns die einfachen Ideen oder Bilder der Dinge liefern, wodurch wir zu den Begriffen der Wärme und des Lichtes etc. gelangen.« Energisch machte Locke Front gegen die Lehre von den angeborenen Ideen, »der zufolge unserem Verstande gewisse ursprüngliche Begriffe, Wahrheiten Grundsätze eingeprägt seien, welche jede Seele mit sich in die Welt bringe und die daher auch allgemeine Giltigkeit und Evidenz besäfsen«, (z. B. die Gottesidee, die logischen und moralischen Prinzipien u. dergl.) Diese von Plato aufgestellte Lehre wurde auch von den Scholastikern vertreten; Deskartes erklärte, dafs er im Gegensatz zu Plato keine Ideen annehme, welche nicht von äufseren Gegenständen herrühren und unter dem Angeborensein nur die Fähigkeit zur Bildung von Ideen verstehe er konnte daher von Lockes Kritik nicht getroffen werden. Jedenfalls ist es aber bemerkenswert, dafs Locke nicht, wie alle seine Vorgänger in der Philosophie, mit Untersuchungen metaphysischer Art, mit Untersuchungen über das Wesen der Seele etc. anhebt, sondern einfach an die Erscheinungen des Seelenlebens anknüpft; »aus einer metaphisischen Spekulation, wie sie bisher war, wurde so die Psychologie durch Locke zu einer wohlfundierten, erfahrungsmäfsigen Wissenschaft gemacht und konnte als solche fortan ebenfalls eine Stelle unter den übrigen, srengen Disziplinen beanspruchen«. Die Seele ist für Locke anfangs eine unbeschriebene Tafel (*tabula rasa*), mit welchem unpassenden Ausdruck er durchaus nicht sagen wollte, dafs die Seele ohne Anlagen und Fähigkeiten sei; »sie besitzt wohl das Vermögen zu denken, sie denkt aber noch nicht, da es ihr an dem Material des Denkens, an den Vorstellungen gebricht,« die sie erst durch die Sinneswahrnehmungen erhält. »Zwei Quellen sind es«, sagt Locke, »aus der alle Ideen, die wir haben, entspringen. Die Wahrnehmung der äufseren Erscheinungen durch die Sinne — die Sensation, und die Wahrnehmung der Vorgänge in unserer Seele mittelst der gegen das eigene Innere gerichteten Aufmerksamkeit — die Reflexion«; die Sinneswahrnehmungen sind das Erste, die Elemente, mit denen das Denken arbeitet und durch dasselbe infolge der natürlichen Gesetze des Geisteslebens zu gewissen logischen, sittlichen und religiösen Wahrheiten gelangt. Locke gehört also nicht zu den Sensualisten, denen sich die Naturalisten und Materialisten anschlossen und denen das Denken nur für ein umgewandeltes Empfinden galt; Locke stellt neben die Sensation die Reflektion, die beide als Vermögen in der Seele liegen, das erst nacheinander zur Bethätigung komme. Weiterhin schreitet nun Locke zur Analyse und Klassifikation der Vorstellungen, aus denen nach ihm alle weiteren Erkenntnisse durch Bilden zusammengesetzter Vorstellungen, durch Kombination von einfachen, durch Bildung von Vorstellungsverhältnissen, durch Verbindung einfacher Vorstellungen und endlich durch Bildung abstrakter Vorstellungen, durch Absonderung aus anderen, hervorgehen; während das Denken der Tiere nach Locke nur innerhalb der Vorstellungen, die sie von den Sinnen empfangen haben, sich bewegt, schreitet es beim Menschen zur Abstraktion, zum Bilden allgemeiner Vorstellungen und Begriffe (Ideen) und Bezeichnen desselben durch Worte fort. Eingehend behandelt Locke die Association der Vorstellungen, wonach Vorstellungen, welche mit einander einmal in der Seele zusammen-

getroffen sind, eine Verbindung eingehen und gemeinsam dann wieder im Gedächtnis aufzutauchen pflegen; seine Darlegungen bilden den Ausgangspunkt der sogenannten Associations-Psychologie in England. »Die Erkenntnis,« sagt Locke, »scheint mir nichts anderes zu sein, als die Auffassung der Verbindung und Übereinstimmung oder der Nichtübereinstimmung und des Widerstreites unserer einzelnen Vorstellungen;« das Erkennen ist also nach Locke gleichsam ein Percipieren zweiten Grades; das des ersten Grades liefert die Vorstellungen, das des zweiten die Erkenntnisse. Auf dem Gebiet der Erfahrungswissenschaften (Natur- und Seelenlehre) giebt es nun nach Locke keine allgemeingültigen und notwendigen Erkenntnisse; man kann hier Versuche und Beobachtungen im einzelnen haben, aus denen sich Vorstellungen ergeben, welche reale Gültigkeit besitzen; aber zu einer Wissenschaft, zur Erkenntnis im strengen Sinne des Wortes kann man nicht gelangen. Allgemeingiltiges und notwendiges Wissen hält Locke nur auf dem Gebiete der von uns selbst gebildeten und uns daher auch völlig klaren abstrakten allgemeinen Begriffe (intuitives, unmittelbares Anschauen) möglich, weil sich aus diesen allgemeine Sätze und Axiome bilden und aus diesen wieder mittels des Syllogismus andere Wahrheiten ableiten lassen; Locke strebt also hier auch nach rationalistischer Art einer von der Erfahrung unabhängigen notwendigen Erkenntnis zu. Da dieses Wissen aber doch wieder auf den durch die Erfahrung gewonnenen Vorstellungen beruht, so bleibt das allgemeine Wissen nach Locke doch auf die Welt unserer auf grund der Erfahrung gewonnenen Begriffe beschränkt, aus denen kein Zuwachs der Erkenntnis und keine Auskunft über das wirkliche Wesen der Dinge zu erlangen ist. Ein intuitives Wissen haben wir nach Locke von unserer eigenen Existenz und ein logisches (demonstratives) von der Existenz Gottes; obwohl aber so die Vernunft ein hinlängliches Zeugnis von Gott giebt, gebrauchen sie die Menschen nicht. Locke hält daher an der göttlichen Offenbarung als einer weiteren Quelle der Erkenntnis fest; die prüfende Vernunft soll aber zuerst darüber entscheiden, ob wirklich eine offenbarte Wahrheit vorliege oder nicht. Widerspricht eine Lehre der klaren Erkenntnis, so darf sie jedenfalls nicht für göttliche Offenbarung gelten; die Offenbarung kann nur Wahrheiten bieten, die entweder der menschlichen Vernunft konform sind, daher auch von ihr selbst eruiert werden können (Existenz Gottes), oder die über der Vernunft stehen, ihr aber nicht widersprechen (Unsterblichkeit der Seele). Hier steht Locke und seine grofsen Zeitgenossen — Boyle, Newton u. a. — noch völlig auf dem Standpunkte, den Baco eingenommen; »alle Wissenschaft,« sagt dieser, »hat eine doppelte Erkenntnisquelle: die eine entspringt der göttlichen Offenbarung, die andere entstammt dem Sinne etc.« In der Wissenschaft waren sie Sensualisten und Feinde aller spekulativen Theorie; in der Religion aber hielten sie fest an der kirchlichen Offenbarungslehre und gingen allen Konflikten, die sich aus der Annahme jener doppelten Erkenntnisquelle ergeben konnten, vorsichtig aus dem Wege. Das weist auf die eigentümliche Bedeutung der Glaubensinteressen, die denselben damals trotz der Losreifsung von der Scholastik des Mittelalters noch zukam, hin; auf beiden Seiten, auf der katholischen wie

auf der evangelischen, stand eine über das Gedeihen und die Macht ihrer Kirche wachende Hierarchie, unduldsam gegen Andersgläubige und zu Grausamkeiten und Gewissenlosigkeiten gegen dieselben bereit. Erst allmählich gelang es einem Deskartes, die scholastische Philosophie und Theologie an den Universitäten aus ihrer Herrscherstellung zu verdrängen. Locke hat nun allerdings das Gebiet und die Art der Offenbarung so eingeschränkt, dafs sie an und für sich hinfällig wird; den Fesseln der kirchlichen Scholastik konnte er sich aber doch nicht ganz entledigen. Christus ist nach seiner Ansicht von Gott gesendet, um die Menschen zu erleuchten und zu stärken; das Dogma der Dreieinigkeit aber vermag Locke weder in den Evangelien noch in dem apostolischen Glaubensbekenntnis zu finden. Entschieden trat Locke für Freiheit in religiösen Anschauungen ein, da die Kraft der wahren Religion auf der Überzeugung des Glaubens beruhe und der Glaube, der dieses Fundament nicht hat, ein in sich widersprechender Begriff sei. In einer besonderen Schrift besprach er die »Vernunftmäfsigkeit des Christentums«; wie er auf der einen Seite treu an dem überlieferten Glauben hing, so entschieden wies er auf der andern all den Wust kleinlicher Zuthaten, unter denen man die reine Lehre Jesu begrub, zurück. Ebensowenig wie dem Staate gesteht Locke der Kirche ein Zwangsrecht über die Bürger in Religionssachen zu; die Kirche ist nach seiner Ansicht eine Gesellschaft, deren Mitglieder sich freiwillig zur Gottesverehrung vereinigt haben; wer den Satzungen dieser Gemeinschaft nicht mehr völlig zustimmen kann, mufs austreten können, ohne in seinen bürgerlichen Rechten geschädigt zu werden. Den Ursprung des Staates führt Locke auf einen gegenseitigen Vertrag zwischen Volk und Herrscher zurück. Lockes Ethik ist eine theologische Glückseligkeitslehre; aus dem natürlichen Drange nach Glück entstehe das Gesetz, das die Bedingungen angiebt, unter welchen unser eigenes Glück im Verein mit demjenigen andrer Menschen zu erreichen ist; aber dieses auf dem Wege der Vernunft gefundene Gesetz mufs, um Autorität zu erhalten, als aus Gottes Willen entsprungen und durch Gottes Willen gehandhabt betrachtet werden.

Locke will in dem »Versuch über den menschlichen Verstand« die widerstreitenden Anschauungen, welche ihm im Laufe seines Entwicklungsganges von den verschiedenen Strömungen in der philosophischen und kirchlichen Welt entgegengetreten waren, ausgleichen und zu einer Einheit verbinden; wenn ihm dies nun auch nicht völlig gelungen ist, so bleibt er trotzdem für die philosophische Aufklärung wie für die religiöse und politische Befreiung im 18. Jahrhundert der Grund- und Eckstein. Seine Welt- und Lebensanschauung fand natürlich viele Gegner und wurde infolgedessen einer scharfen Kritik unterzogen; nicht nur als irrig, sondern als gefährlich für Religion und Sittlichkeit wurde sie bezeichnet. In philosophischer Hinsicht war L e i b n i z der gröfste und gefährlichste Gegner Lockes; Lockes kühner Empirismus, seine vielfach freisinnigen philosophischen Anschauungen, die in der gelehrten Welt Aufsehen erregt und viele Anhänger gewonnen hatten, mufsten den konservativen spekulativen Denker alsbald zur Opposition herausfordern; dieser wendet sich ganz besonders gegen Lockes Negierung der angeborenen Ideen,

gegen Lockes Behauptung, dafs die Seele nicht immer denke u. dgl. Jedenfalls hat Locke die Bedeutung der dunklen, mehr oder weniger unbewufsten Elemente im Seelenleben übersehen. Eine Versöhnung zwischen Empirismus und Rationalismus kam nicht zustande; weder Locke noch Leibniz war es gelungen, die tiefe Kluft, die sich zwischen der empirischen und idealistischen Weltanschauung erschliefst, zu überbrücken; gesundes, brauchbares Material zur Fortentwicklung der philosophischen Probleme hat aber immerhin eher der nüchterne Empiriker als der tiefsinnige Rationalist geliefert, und gerade die neuere Philosophie knüpft mehr an Locke als an Leibniz an. (Siehe Fechner, Neue Bahnen VIII, S. 547). Nach vielen Irrwegen, auf welche die Philosophie leider auch nach Kant, welcher Empirismus und Rationalismus, Realismus und Idealismus zu versöhnen suchte, geriet, ist man in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts oder vielmehr in der Gegenwart zu einer Vereinigung beider Methoden und damit zur Anbahnung einer realidealen Weltanschauung gelangt. Die empirischen Wissenschaften bieten uns zu derselben die Elemente, die Thatsachen und Gesetze durch Beobachtung und Experimente; das absolute Prinzip, aus dem die materiellen und geistigen Erscheinungen sich zugleich erklären lassen, ist nur im Anschlufs an die äufsere und innere Erfahrung mittelst des logischen Denkens zu erfassen. Schon die Bildung eines Gesetzes geht über die Erfahrung, über die Summe der beobachteten Thatsachen hinaus, denn es umschliefst auch die nicht beobachteten oder nicht wahrnehmbaren; die Ausnahmslosigkeit des Gesetzes, der Inbegriff aller wirklichen und möglichen Fälle kommt nur durch einen logischen Schlufs zustande. Die Zusammenfassung der unter sich in innerem Zusammenhange stehenden Gesetze zu einer Weltanschauung wird wiederum nur durch logische Schlüsse erfafst; es ist ein geistiges Schauen, welches, im Gegensatz zum sinnlichen, auf das Einzelne beschränkte Schauen, auf ein Ganzes gerichtet ist.

(Schlufs folgt.)

Deutsche Sprachgeschichte.

Referat von Dr. phil. **W. Horn** in Darmstadt.

A. Braun, Rektor in Cassel, *Deutscher Sprachschatz* für Lehrer und Freunde unserer Muttersprache. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1898. VI und 212 Seiten. 8°.

Oskar Brenner, Dr., Professor an der Universität Würzburg, *Grundzüge der geschichtlichen Grammatik der deutschen Sprache,* zugleich Erläuterungen zu meiner mittelhochdeutschen Grammatik und zur mittelhochdeutschen Verslehre, mit einem Anhang: Sprachproben. München, Lindauersche Buchhandlung, 1896. VIII und 113 Seiten. 8°.

Otto Lyon, Dr., Gymnasiallehrer in Dresden, *Heyses Deutsche Grammatik* oder Lehrbuch der deutschen Sprache. 25. Auflage der Schulgrammatik Heyses. Vollständig umgearbeitet von O. Lyon. Hannover und Leipzig, Hahnsche Buchhandlung, 1893. XIV und 617 Seiten. 8°.

Otto Lyon, *Abrifs der deutschen Grammatik.* Sammlung Göschen, Nr. 20. 3. Aufl. Leipzig, Göschen, 1897. 144 S. kl. 8°. 80 Pf.

Raphael Meyer, in Kopenhagen, *Einführung in das ältere Neuhochdeutsche.* Leipzig, Reisland, 1894. X und 99 S. 8°.

Wilhelm Wilmanns, Dr., Prof. an der Universität Bonn, *Deutsche Grammatik.* I: Lautlehre. 2. Auflage. Strafsburg, Trübner, 1898. II: Wortbildungslehre. 1897.

Julius Zupitza (†), Dr., Professor an der Universität Berlin, *Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen.* 3. Aufl. von F. Nobiling. Leipzig 1897.

Wer sich mit den Ergebnissen der historischen deutschen Grammatik bekannt machen will, wird an Wilmanns einen vorzüglichen Führer finden. Sein Werk beschränkt sich im Wesentlichen auf das Hochdeutsche, will also keine geschichtliche Grammatik sein in dem weiten Rahmen, den Grimms umfassender Geist einst erfüllte.

Brenners überaus lehrreiche Grundzüge sind in erster Linie für Lehrer des Deutschen an oberdeutchen Schulen bestimmt. Sie nehmen daher in ausgedehntem Mafse Rücksicht auf die oberdeutschen Dialekte. Und das ist sehr zu loben. Wenn der Sprachunterricht an das Bekannte anknüpfen will, so mufs er von der Mundart oder der Umgangssprache ausgehen oder doch jeder Zeit darauf zurückkommen. Besonders in der Volksschule ist die Mundart stark heranzuziehen. Es ist schon viel wert, wenn der Schüler einen richtigen Einblick in das Wesen der Mundarten und ihr Verhältnis zur Schriftsprache bekommt. Eine längst erkannte, aber immer noch nicht allgemein bekannte Thatsache ist es, dafs sich die heutigen Volksmundarten auf Grund ausnahmslos wirkender Gesetze aus der älteren Sprache herausgebildet haben. Die Schriftsprache ist aus verschiedenen Mundarten zusammengesetzt; da finden sich auf mitteldeutscher Grundlage viele oberdeutsche und einige niederdeutsche Bestandteile. »Wir erhalten somit zwei Ströme der deutschen Sprache: das eine die Mundarten, der Strom einherfliefsend in natürlichem, althergebrachtem Bette; . . . das andere die Schriftsprache, in künstlichem Bette sich daher bewegend, das mit mancherlei Schleufsen und Filtern versehen ist, um das Geschiebe, den Schlamm, den Erdgeschmack zu entfernen. Dieser Unterschied zwischen natürlich und künstlich ist sehr wichtig: die eigentliche naturgemäfse Entwickelung liegt bei den Mundarten; das Wasser, welches die von Menschenhand gebaute Leitung herbeiführt, die Schriftsprache ist ein Präparat, das in der Natur nicht vorkommt, so wenig als unsere Bäche destiliertes Wasser führen.«[1])

Nirgends kann man also das Leben der Sprache besser beobachten als an den Mundarten. Überall zeigt sich da strenge Gesetzmäfsigkeit, nirgends Willkür oder Zufall. Nichts ist verkehrter als die Meinung, die Dialekte seien weiter nichts als eine verkommene Schriftsprache. Schon die oberflächlichste Betrachtung der Mundarten erweist dies als thörichten Wahn. Wie sollten denn so viele Worte in die Mundarten gekommen

[1]) Otto Behaghel (Prof. an der Universität Giefsen), Die deutsche Sprache. Leipzig und Prag 1887. Seite 30. (Das Wissen der Gegenwart, 54. Bd. Preis: 1 Mk.) Ich mache auf dieses Buch besonders aufmerksam.

sein, Worte, von denen in der Schriftsprache keine Spur zu finden ist? Mit dem Verhältnis von Schriftsprache und Mundart sollten die Schüler vertraut gemacht werden, nicht zum wenigsten die Schüler höherer Lehranstalten, damit auch die Kinder der Vornehmen es verlernen, mit Verachtung auf die Sprache des Bauern herabzublicken. Natürlich nicht durch lange abstrakte Belehrungen soll dieses Verhältnis klargestellt werden, sondern ganz gelegentlich an passenden Beispielen. Den Wert der Mundarten kann auch der Lehrer der fremden Sprachen andeuten, dadurch, dafs er bei Behandlung des lateinischen und griechichen, des französischen und englischen Sprachgebrauchs auf verwandte Erscheinungen in unseren Mundarten hinweist. Und solche Beziehungen finden sich leicht und ziemlich häufig. Nur ein Beispiel statt vieler. Wenn im Französischen Fälle wie *mon amie est toute bonne, toute belle* zur Sprache kommen, kann man die französische Ausdrucksweise (*toute* statt *tout*) den Schülern sofort näher bringen durch einen Hinweis auf dialektische Wendungen: *eine ganze kleine Frau, ein rechter guter Mann,* oder hessisch *vieler besser* (vgl. auch mhd. *dester schoener* = desto schöner!).

Die Bücher von Wilmanns und Brenner kann man erst dann studieren, wenn man die deutsche Sprache älterer Zeiten schon einigermafsen kennt. Für den Selbstunterricht im Mittelhochdeutschen und im älteren Neuhochdeutschen können die Sprachführer von Zupitza und Meyer gute Dienste leisten. Zupitza will den Leser durch fortlaufende, völlig zuverlässige Erklärung eines Abschnittes aus dem Nibelungenlied in die mittelhochdeutsche Sprache einführen. Meyers Schriftchen ist nach Zupitzas Muster gearbeitet. Er gibt grammatische Bemerkungen zu einem Teil des Hürnen Seyfrid. Doch wenn das Neue an Bekanntes anzuknüpfen ist, hätte Meyer die Mundarten verwerten müssen, da hätte er viele Beziehungen gefunden; aber er ist Ausländer. Das ältere Neuhochdeutsch ist uns vereinzelt schon bekannt, aus der Sprache der Dichter. Der Dichter scheut das Gemeine, das Alltägliche, daher seine Vorliebe für archaische Wendungen, daher übrigens auch seine Neigung zu kühnen Neubildungen. Mancher Rest von älterem Sprachgut hat sich in unsere Gedichte herübergerettet, und darauf hätte der Verfasser etwas mehr Rücksicht nehmen dürfen. Die Erklärungen sind i. a. verständlich und richtig. Die Litteraturangaben sind recht wertvoll, oft aber sind die zitierten Stellen für den Anfänger zu schwer, da sie zuviel Vorkenntnisse voraussetzen.

Wilmanns und Brenner gehen von der alten Sprache aus und legen dar, wie die heutige Sprache daraus entstanden ist. Die Grammatik von O. Lyon dagegen, der das alte Heyse'sche Werk zu Grunde liegt, führt die Erscheinungen der neuhochdeutschen Sprache (wenigstens in Laut- und Formenlehre) auf das Mittel-, Althochdeutsche und Gotische zurück; auch Mundartliches ist gelegentlich herangezogen worden. In den sprachhistorischen Teilen ist das Buch nicht ganz frei von Irrtümern, die z. T. in einer Besprechung von F. Holthausen im »Archiv für das Studium der neueren Sprachen« 1895 aufgezeigt worden sind. Es ist hier nicht der Ort, auf diese fachwissenschaftlichen Fragen näher einzugehen.

Von demselben Verfasser liegt auch ein »Abrifs der deutschen Grammatik vor, der schon in 3. Auflage erschienen ist. Es war schwer, auf 144 Kleinoktavseiten eine deutsche Grammatik mit einer Geschichte der deutschen Sprache zu bieten. Die kleine Sprachlehre, die natürlich nur ganz selten auf die ältere Sprache Bezug nehmen konnte, ist jedoch recht brauchbar und bietet alles, was man billiger Weise verlangen kann. Dagegen mit der kurzen Geschichte der deutschen Sprache kann ich mich nicht befreunden. Es ist einfach unmöglich, auf so kleinem Raum ein Bild von der Entwickelung der deutschen Sprache zu geben. Von der Lautverschiebung kann sich nach den spärlichen Beispielen niemand eine Vorstellung machen. Die Kennzeichen des Mittel- und Neuhochdeutschen sind nicht richtig angegeben.

Über das Gebiet der eigentlichen Grammatik greift der »deutsche Sprachschatz« von A. Braun hinaus. Das Buch ist für Lehrer bestimmt, und überhaupt für alle, die einen tieferen Blick in unsere Muttersprache thun möchten. Um diesem Bedürfnis zu genügen, hat Braun vieles Lehrreiche und Wissenswerte aus guten Quellen in passender Anordnung zusammengetragen. Nach einer Einleitung über Erbwort, Lehn- und Fremdwort giebt er eine Auswahl von Worterklärungen im Anschlufs an F. Kluges wohlbekanntes Etymologisches Wörterbuch, von dem übrigens zur Zeit eine neue Auflage im Erscheinen begriffen ist. Es folgt ein Abschnitt, der »die verschiedenen Bedeutungen eines Wortes« behandelt, ein weiterer, der die »Bedeutung und sprachliche Verwertung der Benennungen der Körperteile« zum Gegenstand der Erörterung hat. Aufserdem werden »sinnverwandte Wörter und Ausdrücke« besprochen. Besonders interessant ist die Behandlung der »bildlichen Ausdrücke, Redensarten und Sprichwörter« im Anschlufs an gröfsere Werke. Auch die »Erklärung der wichtigsten und gebräuchlichsten Personennamen« wird manchem recht willkommen sein, dem die Bücher von Heintze, Khull u. a. nicht zur Verfügung stehen. Man sieht, der Verfasser hat ein reiches Material zusammengetragen und verarbeitet. Ich vermifse jedoch einen Abschnitt über das Leben der Sprache, die Werke von Paul, Behaghel, v. d. Gabelentz u. a. über die allgemeinen Fragen der Sprachgeschichte könnten dem Verfasser als Unterlage dienen. Ferner möchte ich darauf hinweisen, dafs hie und da die Berücksichtigung der Mundarten dem Leser manches interessanter gemacht hätte. Z. B.: *Maulwurf* ist durch volksetymologische Umbildung aus mhd. *moltwerf, moltwurf* = Erdwerfer entstanden; heutige Mundarten jedoch haben das altdeutsche Wort in lautgesetzlicher Form bewahrt, so das Oberhessische (*molbof*[1]) = *moltworf, tw* wird lautmechanisch zu *b*, vgl. *ebes* = *etwas*). Hier hat also die Mundart das Gesetzmäfsige, die Schriftsprache eine Umformung. Andere Dialekte zeigen auch volksetymologische Umbildungen, ich verweise nur auf den *Mauerwolf* in Gegenden Rheinhessens. — Auch bei Ohrfeige »eine süfse Feige,

[1]) So in der Nähe von Giefsen (nach freundlicher Mitteilung von Frl. E. Wagner in Buseck).

die dem Empfänger verabreicht wird« liefsen sich die Mundarten nutzbringend verwerten. Den Dachteln = Datteln, Kopfnüssen und Maulschellen (ein Gebäck) reihen sich in Hessen die Äpfel an: er kriegt Äppel, d. h. Schläge.

Überschau neuer erdkundlicher Schriften.[1])

Von **Adolf Tromnau** in Bromberg.

»Kennst Du das Land?« Unter diesem Titel giebt Julius R. Haarhaus in Verbindung mit einer Reihe namhafter Gelehrter durch den Verlag von C. G. Naumann in Leipzig eine Büchersammlung für die Freunde Italiens heraus, in zwanglosen, einzeln zu 2,50 Mk. (Baedekerband 3 Mk.) käuflichen Bänden. Die Sammlung will »denen, die Italien bereisen wollen, als vorbereitende und belehrende Lektüre dienen, den Reisenden selbst ein unterrichtender und unterhaltender Begleiter sein, den Heimgekehrten frohe Stunden der Erinnerung bereiten, und denen endlich, deren Sehnsucht nach Italien noch keine Erfüllung fand, wenigstens eine ideelle und ideale Brücke zum Lande ihrer Wünsche schlagen«. Wie aus der Lektüre der mir vorliegenden Bände IX und XI ersichtlich ist, wird diese Absicht des Unternehmens voll und ganz erreicht. Keine trockene Touristenlektüre mit ermüdenden Aufzählungeu, sondern lebensfrisch, unterhaltend und belehrend geschriebene Schilderungen auf grund eigener Beobachtungen und Erfahrungen, wobei jeder Abschnitt sowohl den ausgiebigen Kenner der italischen Kunst, Antike und Litteratur, als auch den vorurteilsfreien und feinen Beschauer der Natur des schönen Welschlands und seines Volkslebens verrät.

Band IX bietet die 3. Abteilung des Werkes: »Auf Goethes Spuren in Italien«, von Haarhaus selbst. DerLeser wird durch Unteritalien geführt, folgt Goethes Spuren von Rom bis Neapel, verweilt dann in den Mauern dieser wunderbaren Grofsstadt Campaniens, bewundert im Geist Kunst und Altertum am Golf von Neapel und die herrliche Umgebung dieser Stadt, folgt dem Forscher der italienischen Reisen des grofsen Dichters nach Palermo und von dort nach Girgenti, Catania und Messina. Ist die Schrift einerseits für den Litteraturfreund und Goethe-Liebhaber eine wichtige Ergänzung aller Goethe-Biographien, so kann sie andererseits auch als eine wertvolle Bereicherung der Reiselitteratur und bei ihrer anziehenden Darstellungsweise, die namentlich das »Einst« und »Jetzt« im Kulturleben der Bevölkerung in Parallele zieht, auch als recht nutzbringende Quelle schulgeographischer Belehrungen bezeichnet werden.

Letzteres gilt in erster Linie vom Band XI, »Im glücklichen Campanien«, von Dr. R. Schöner. Auch hier wandern wir im Geist zunächst aus der Campagne di Roma nach dem schönen Campanien, betrachten dann die Erzeugnisse der Terra di Lavoro, Capua und das Land der Sidiciner, verweilen dann im »Palaste S. Benedikts, wo wir unter

[1]) Es sind nur eingesandte Schriften berücksichtigt.

den Klosterbrüdern auch Deutsche als fromme und beschauliche Mönche antreffen, erfreuen und erbauen uns an den Oster- und Klosterbildern aus Monte Cassino und folgen unserm Führer endlich zum Vesuv, wo er mit wenigen Begleitern einige Nachtstunden im Krater des Vulkans weilte und von seiner Eigenart und Wirksamkeit treffliche Schilderungen entwirft. Bei der Schilderung des neapolitanischen Sommers korrigiert der Verfasser die landläufige und in vielen Erdbeschreibungen vorkommende falsche Ansicht über den Scirocco, der durchaus nicht zu den gröſsten Plagen Italiens gehört, auch niemals wochenlang, sondern zwei bis drei Tage anhält, warm und feucht ist, auf schwache und empfindliche Personen etwas ermattend wirkt, im übrigen aber den gewöhnlichen Gang des Lebens und der Thätigkeit nicht verändert. Von weiteren Schilderungen erregen besonderes Interesse die Katakomben von Neapel, die phelegreischen Felder und Amalfi und Revella. —

Und nun von der Ferne zur Heimat! Eine Anzahl von Heimatskunden und sonstigen Schriften über »das engere Vaterland« legt uns die Frage nahe, ob der Fortschritt in der Entwicklung der Methode des erdkundlichen Unterrichts sich auch hier bemerkbar gemacht hat. Allerdings muſs zugegeben werden, daſs im Widerstreit der Meinungen sich mancherlei geklärt hat. Die Stoffauswahl ist bei guten neuen Heimatskunden dem kindlichen Interesse mehr angepaſst worden; die Lehrweise hat neben der Veranschaulichung auch die Begründung der einzelnen Erscheinungen ins Auge gefaſst; die stofflichen Einheiten berücksichtigen eine landschaftliche Gliederung nach länderkundlichem Prinzip. Indeſs ist bis jetzt entschieden einer Zeitforderung zu wenig Rechnung getragen worden: einer reinlichen Scheidung zwischen dem heimatskundlichen Unterricht als erster Stufe der erdkundlichen Unterweisungen und der Heimatskunde auf den weiteren Unterrichtsstufen, namentlich der Oberstufe. Noch immer ist die Ansicht weit verbreitet, daſs der Anfangsunterricht der Erdkunde eine ziemlich eingehende »Kunde der Heimat« vermitteln müsse. Daher die Stofffülle in vielen Lehrplänen und Heimatskunden; daher das gedankenlose Nebeneinander der Berg-, Fluſs- und Ortsnamen, Einteilungsbezirke und Verwaltungskreise. Und doch soll der heimatskundliche Unterricht auf dieser Stufe weniger Lehrobjekt als Lehrmittel sein. An der Hand von bestimmten erdkundlichen Erscheinungen soll der Schüler eine Reihe erdkundlicher Grundbegriffe sammeln; er soll die Abhängigkeit der einzelnen heimatlichen Formen beachten, die Kartensprache allmählich kennen und die Vorgänge am heimatlichen Himmel beobachten lernen. Eine ausführliche »Kunde der Heimat« mit ihren länderkundlichen und kulturgeographischen Eigentümlichkeiten soll im weiteren geographischen Unterricht — namentlich auf der Oberstufe — den Schülern vermittelt werden. Hier ist der Geist bereits mehr entwickelt, die Apperzeptionshilfen sind reichhaltiger, das Interesse an der Kulturstellung des Heimatslandes, im Vaterlande und in den Beziehungen zur Fremde allgemeiner. Notizenkram wäre natürlich auch hier vom Übel.

Zu den älteren Meistern auf dem Gebiete des heimatskundlichen

Unterrichts gehört Karl Diefenbach. Seine 1869 erschienene Anleitung zur Heimatskunde mit besonderer Beziehung auf Frankfurt a. M. ist zu den grundlegenden Werken auf diesem Unterrichtsgebiete zu rechnen. Als Anhänger der Anschauungsmethode will Diefenbach bereits im 1. und 2. Schuljahr Heimatskunde getrieben haben. Diese Vorstufe oder Wortstufe ist ihm ein wesentlicher Teil des Anschauungsunterrichts, auf der sich im 3. Schuljahr »die Heimatskunde auf ihrer oberen Stufe« (?) oder die »ausschliefsliche Heimatskunde« aufbaut. Diese ist als erste Stufe des geographischen Unterrichts aufzufassen, und ihr Gebiet ist das des täglichen Horizonts. Als Entfernungsmafs beim Zeichnen im heimatskundlichen Unterricht wählte D. die Kreiskonstruktion und hat hierin viele Nachahmer gefunden, die zum Teil diese ihre »Methode« als neue Erfindung anpriesen. Bezüglich der Ausgestaltung des Unterrichts »war ich in erster Linie bemüht,« heifst es im Vorwort der genannten Heimatskunde, »den Gegenstand nach Inhalt und Form der Altersstufe des Kindes anzupassen. Auf diesen Punkt glaubte ich mehr Gewicht legen zu müssen, als auf strenges Systematisieren und Zusammenstellen wissenschaftlicher Notizen.«

Von diesen Gesichtspunkten aus betrachtet, erscheinen die mir vorliegenden Diefenbach'schen Schriften aus dem Jäger'schen Verlage zu Frankfurt a. M. »Der Regierungsbezirk Cassel in seinen geographischen und geschichtlichen Elementen« (9. Auflage 1894), »Der Regierungsbezirk Wiesbaden etc.« (18. Auflage 1897) und »Das Maingebiet« (4. Auflage 1898) für weitere Stufen des heimatkundlichen Unterrichts bestimmt. Aufbauend auf der im 3. Schuljahre gewonnenen erdkundlichen Erkenntnis, bieten die Schriftchen »im Anschlufs an die Heimatskunde« ein abgerundetes Bild des Wissenswertesten aus Geographie und Geschichte der betreffenden Erdräume. Nach einander werden Lage und Gröfse, Gewässer, Oberflächenform, Klima, Fruchtbarkeit, Erzeugnisse, Handel und Verkehr nebst den wichtigsten Verkehrswegen, endlich die Bewohner, Ortskunde und Geschichtliches der betreffenden heimatkundlichen Bezirke behandelt. Bei allen Vorzügen der Diefenbach'schen Behandlungsweise (wozu in erster Linie Klarheit der Gliederung, Beachtung der Kartensprache, Anschaulichkeit der sprachlichen Darstellungsform zu nennen sind) bleibt es vom Standpunkt der heutigen Schulgeographie aus bedauerlich, dafs sich der Verfasser nicht zur Durchführung des länderkundlichen Prinzips in seinen Schriften hat entschliefsen können. Der Lehrgang reifst auseinander, was zusammengehört, und behandelt die einzelnen erdkundlichen Erscheinungen in hergebrachter Weise nebeneinander, beziehungsweise nacheinander, statt in ihrer Zusammengehörigkeit, landschaftlichen und ursächlichen Verknüpfung.

In dieser Hinsicht bietet die Landeskunde von Th. Henze, Creutz'sche Verlagsbuchhandlung in Magdeburg, 1897, »Die Provinz Sachsen und das Herzogtum Anhalt« ein anderes Bild. Nachdem die »Heimatskunde im engeren Sinne« gröfstenteils unter methodischen Gesichtspunkten andeutungsweise abgethan ist, bietet die

Landeskunde, der Hauptteil des Buches, eine länderkundliche Betrachtung der Heimat in acht natürlichen Landschaftsgebieten, die dem Kinde die betreffenden Landschaften je als zusammengehörigen Organismus zeigen, in welchem die Einzelglieder in ihrer Abhängigkeit einander bedingen. Auch die Kulturäufserungen sind entsprechend berücksichtigt und durch Sage und Geschichte beleuchtet, auch die Erklärung der Namen beachtet. Die beiden Lehrstufen, Heimatskunde als Grundstufe des erdkundlichen Unterrichts, und Landeskunde für die obere Stufe, sollten künftighin schärfer geschieden werden, um Irrtümern und Mifsbräuchen bei der Verwendung des Buchs vorzubeugen.

In der Art und Weise eines Lesebuchs tritt die Schrift von W. Schwecke, J. Bruns und G. Ruseler als »Kleines Lesebuch zur Heimatkunde von Oldenburg, Oldenburg, Schulze'sche Hofbuchhandlung 1897, Preis 75 Pf., auf. Sie bietet ansprechende und gut gegliederte Bilder aus der Heimatskunde, wobei Geographisches und Geschichtliches, Sage und Dichtung, Beschreibung und Erzählung, selbst Dialektdichtungen und Erzählungen auftreten. Also ein Lesebüchlein zur Belebung des Unterrichts in der Heimatskunde! Jedes Lesestück und Gedicht mit Quellenangabe.

Mit der »Geographie von Bayern« im Sinne einer erweiterten Heimatskunde, I. Teil: Das Maingebiet, von Bahmer, Korn, Lutz und Wenger, Schwabach, Verlag von J. G. Schreyer, 1897, komme ich zur Besprechung derjenigen Schriften, die eine vorwiegend. bzw. ausschliefslich methodische Bedeutung haben und lediglich für die Hand des Lehrers bestimmt sind. Die Verfasser legen besonderen Wert darauf, dafs bei der Behandlung des engeren Vaterlandes (Provinz, Staat) die Grundsätze und die Lehrweise der Heimatskunde auf den Unterricht übertragen werden. Wenn der Unterricht unvermittelt zur Karte greift und in bekanntem Leitfadenstil das Heimatland nach Lage, Grenze, Gröfse, Bodenbeschaffenheit und Bewässerung, Bevölkerung und Ortskunde abhandelt, darf man sich über Mangel an Erfolgen nicht wundern. Es liegt dies daran, »dafs der erste Geographie-Unterricht sich allzuweit von seiner Mutter und Lehrmeisterin Heimatkunde entfernt hat.« Der Schüler mufs vielmehr sein Heimatland gleichsam wie auf einer Durchwanderung kennen lernen. »Schiff und Flufs, Eisenbahn und Staatsstrafse, Felsensteig und Wiesenpfad führen uns in die Ferne.« »Unsere Kleinen sollen die Geographie selbst erleben.« Dies geschieht durch zweckentsprechende Gliederung des Stoffs, die sich für jede Gegend des Heimatslandes anders gestalten wird, durch belebende, anschauliche Schilderung, durch Verwertung naturwahrer Abbildungen und Stoffen aus der Geschichte, Sage und Poesie: »Die Karte wird nicht fertig gegeben, sondern gemeinsam mit den Schülern erarbeitet.« Dabei spielen ein Sandkasten und Relief-Darstellungen eine wichtige Rolle. Die Verfasser sagen hier zwar nichts Neues;[1]) aber etwas Gutes kann nicht oft genug wiederholt werden,

[1]) Vgl. auch u. a. die Ausführungen in meiner methodischen Schrift: »Der Unterricht in der Heimatskunde.« Schroedel, Halle, 1889, S. 56 ff.

namentlich dann, wenn es noch nicht allgemein befolgt wird. Übrigens ist die Schrift eine sehr fleifsige, dankenswerte Arbeit, die auch über die Grenzen Bayerns hinaus Beachtung verdient. Nur will es mir scheinen, dafs einzelne Stoffe für den »ersten Geographieunterricht zu schwierig sind und besser auf der Oberstufe des erdkundlichen Unterrichts auftreten sollten.

Mit der Reform des gesamten geographischen Unterrichts befassen sich die Fünf Thesen etc. von H. Harms, ein Vortrag der 1897 bei Hellmuth Wollermann in Braunschweig in 2. Aufl. erschienen ist. (Preis 50 Pf.) Nach der Ansicht des Verfassers ist der Geographieunterricht zu vielseitig im Stoff und kann solange nicht in bildender Weise betrieben werden, als er sich mit einer gewissen Gleichmäfsigkeit (?) über die ganze Erde erstreckt. »Er mufs sich zur vaterländischen Erdkunde abrunden. Die aufserdeutschen Stoffe sind auf das durchaus Notwendige zu beschränken. Er mufs sich einer intensiveren Behandlungsweise zuwenden, und zwar mufs er a) das Bild als gleichberechtigt neben die Karte treten lassen und der auf Karte und Bild basierten Schilderung mehr Raum gewähren, b) dem entwickelnden Unterrichtsprinzip, welches für den Geographie-Unterricht als Ritter'sche Methode eine besondere Bezeichnung führt, mehr gerecht werden, c) das geologische Prinzip berücksichtigen und d) in eine eingehende (?) Kulturgeographie einmüden.« Vieles, was Harms ausführt, kann man unbedenklich unterschreiben, so z. B. die Betonung des nationalen Prinzips in der Erdkunde, die allgemein durchzuführende Verwertung guter Bilder, die schärfere Beachtung der vergleichenden Lehrweise und die Berücksichtigung der Kulturgeographie. Wenn die Schrift aber in ziemlich radicaler Weise darthun will, dafs sich der heutige Unterricht in der Erdkunde durchgehend auf dem Holzwege befindet und von a bis z reformiert werden müsse, so ist das doch etwas Schwarzseherei. So ganz ohne Sang und Klang sind die Fortschritte der letzten beiden Jahrzehnte denn doch wohl auch nicht an der Volksschule vorübergegangen! Aufserdem sind einzelne Vorschläge nicht ohne schwere Bedenken aufzunehmen. Gerade bei der heutigen Macht- und Kulturstellung des deutschen Volkes wäre eine Methode, die sich in der Hauptsache auf die Betrachtung des Vaterlandes zurückzuziehen hätte, eine bedenkliche Sache. »Die Ferne« fordert gerade heute im geographischen Unterricht bei den mannigfachen Beziehungen Deutschlands zur Fremde ihr Recht im geographischen Unterricht, und wenn der Verfasser meint, durch gründliche Behandlung des Vaterlandes werde zugleich der Blick geschärft für die Verhältnisse der aufserdeutschen Länder, so ist dieser Satz in seiner Umkehrung ebenfalls richtig und auch berechtigt. Das Solon'sche; »Nimmer zu sehr!« wäre also auch bezüglich der 1. These der Reformvorschläge wohl zu berücksichtigen, desgleichen auch bei dem zu umfangreichen geologischen Material. Wenn wir mit diesen Stoffen so ergiebig die Volksschule beglücken wollten, wie Harms es wünscht, wäre weiterhin bis zu der Entdeckung des Geologie-Bacillus und seiner Reinkultur im geographischen Unterricht nur noch ein kleiner Schritt. Wir haben hier ungleich Wichtigeres und Besseres zu thun. — Abgesehen von

diesem »Zu weit« in den Vorschlägen, ist das Schriftchen jedem Geographielehrer warm zu empfehlen.

Das letzte Schriftchen unserer Betrachtungsreihe sind die »Methodischen Fragen und Aufgaben aus der Geographie und Geschichte« von Professor Gustav Rusch, Wien, Verlag von Pichlers Witwe und Sohn, 2. Aufl. 1897. Sie enthalten Winke und Richtlinien für die Vorbereitung auf die Lehrbefähigungsprüfung für österreichische Volksschüler nebst einem Anhange von Aufgaben für den schriftlichen Teil der Bürgerschulprüfung (entspricht etwa der preufsischen Mittelschullehrerprüfung) und beweisen, dafs man im benachbarten Österreich nach wie vor einem gründlichen Geographieunterricht alle Sorgfalt angedeihen läfst.

Selbst-Anzeige.

Deutsche National-Erziehung. Ein Denkmal Kaiser Wilhelm I. Von Dr. August Braasch, Schulvorsteher in Schwartau. Lübeck 1898 bei Max Schmidt. Ladenpreis 3 M., in Partieen billiger, bei 50 Exemplaren je 2 Mk.

»Jede Nation hat ihr Urbild, das erreicht werden mufs, wenn sie wahrhaft gebildet werden soll«. Dieser Satz aus der Erziehungslehre von Schwartz, Dr. theol. et phil., war die Veranlassung, dafs ich bei einem Studium über die Frage: [»Wie erziehe ich meinen Sohn, jetzt Tertianer, der bisher stets als Erster versetzt wurde, (von dem ich also weifs, wie er durchs Gymnasium gebracht werden kann, ohne dafs er sitzen bleibt oder sich überanstrengt), zu einem Charakter, d. h. zu einem Manne, der nicht ist wie Paulus, welcher spricht: »Das Gute, das ich will, das thue ich nicht, sondern das Böse, das ich nicht will, das thue ich«, sondern der das, was er für gut und recht und schön und sittlich hält, immer, unter allen Umständen thut?] — wohl ein Dutzend mal den Titel ändern mufste, weil die Arbeit viel weitgehender wurde, als eine Untersuchung über Charakterbildung sein kann. Kaum die Hälfte des gesammelten Materials liegt in dem hübschen Buche vor, welches den obigen Titel trägt.

Eine »Deutsche National-Erziehung« mufs die Grundlagen umfassen, welche bei der Erziehung aller Staatsangehörigen des ganzen deutschen Reiches inbetracht kommen. Der Grundsatz, auf welchem eine »Deutsche National-Erziehung« erbaut wird, mufs demnach für Juden und Christen, für Katholiken und Protestanten, für Lutheraner, Reformierte, Herrenhuter, Mährische Brüder, Baptisten, Irvingianer, Grundvigianer, Bornholmer, Mennoniten, Jomsenisten etc. passend sein. Alle vorstehend genannten Bekenntnisse sind z. B. in Schleswig-Holstein vertreten. Der Verf. huldigt daher dem Grundsatze, dafs alles, was trennt und spaltet, aus der Schule fernbleiben müsse, geopfert werden müsse, auf dem Altare des Vaterlandes. Nur zwei Glaubenssätze bilden die Grundlage, auf welcher das Verhältnis aller Staatsbürger zu Gott ihren Ausdruck findet; dieselben lauten:

1. Wir sind alle Gottes Kinder.
2. Die Sünde ist der Leute Verderben.

Was aber alle zu brauchbaren Staatsbürgern macht, ist:

1. eine glühende Vaterlandsliebe, und
2. eine Bildung in nationaler Lebensweisheit.

Hier eine Probe von Aussprüchen deutscher Helden, deutscher Charaktere, deutscher Männer, welche für die nationale deutsche Erziehung als Vorbilder dienen sollen, denn eine nationale Erziehung — wie die alten Griechen sie hatten und wie die Juden sie noch heute besitzen — ist nicht denkbar ohne nationale Vorbilder. Selbst Religion und Moral stehen, wie Schwartz zeigt, bei den Juden im Dienste der Nationalität.

Wenn das neue Jahrhundert in dem »Bürgerlichen Gesetzbuche für das Deutsche Reich« ein für alle Staatsangehörigen in demselben gültiges »Recht« bringen wird, dann mufs die Zeit nicht mehr ferne sein, wo eine nationale Erziehung alle an dieselben »Pflichten« bindet, für dieselben »Ideale« begeistert. Die Schule für das Nationale, die Kirche für das Konfessionelle, dann hat jede der beiden gleichberechtigten Schwestern, von denen die eine nicht länger die andere beherrschen darf, was ihr zukommt. Was ist es denn mit dem Nationalen, was gehört hierher? — Nationalgefühl, Nationalbewufstsein, Nationalstolz, Nationalehre. »Nichtswürdig ist ein Volk, das nicht sein Alles setzt an seine Ehre.« Die fünf Kriege dieses Jahrhunderts — 1813, 1848, 1864, 1866 und 1870—71 — haben das Nationale geweckt, gefördert. Man will nicht mehr die Vorbilder der alten Juden, Römer und Griechen, man will nationale Vorbilder. Und — Gott sei Dank — das Urbild, unser aller Vorbild ist durch die Centenarfeier dem deutschen Volke vor die Augen geführt. Die Persönlichkeit Kaiser Wilhelm I. ist unser unverlierbares Erbteil geworden. So ist des Reichskanzlers Bismarcks Wunsch erfüllt, welchen er äufserte, als er unter Thränen den Tod seines greisen Herrn im Reichstage meldete:

»Die heldenmütige Tapferkeit, das nationale Ehrgefühl, vor allen Dingen die treue, arbeitsame Pflichterfüllung im Dienste des Vaterlandes, die Liebe zum Vaterlande, die in dem dahingeschiedenen Herrn verkörpert waren, mögen ein unzerstörbares Erbteil der Nation sein, welches der aus unserer Mitte geschiedene geliebte Kaiser hinterlassen hat. Ich hoffe zu Gott, dafs dieses Erbteil bei Allen, die an den Geschäften unseres Vaterlandes mitzuwirken haben, in Krieg und Frieden, in Heldenmut und Hingebung, in Arbeitsamkeit und Pflichttreue treu bewahrt werde.«

Der Türmer. Monatsschrift für Geist und Gemüt von E. v. Grotthufs. (Stuttgart, Pfeiffer u. Greiner. Viertelj. 4 M.) I H. 2. Inhalt: Hat Deutschland eine Hauptstadt? Zeit; Die beiden Schwestern; Th. Fontane, Angesichts der Pyramyden. Plaudereien. Kritik. Rundschau. Des Türmers Tagebuch. Offene Halle etc. —

Neue Bücher und Aufsätze.

Aufsatzschreiben, Zum, in der Volksschule. Anregungen und Gesichtspunkte von Dr. Sachse, Schuldirektor. 52 S. 75 Pf. Leipzig, Hahn.

Fr. Fröbels pädagogische Idee in ihrer philos. Begründung durch Frohschammer von Steglich. 195 S. 1,60 M. Bern, Nydegger u. Baumgart.

Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit, mit bes. Beziehung auf Herbart u. Lotze von Hübener. Eine psycholog. Untersuchung im pädagog. Interesse. 139 S. 2.80 M. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer.

Kinderforschung mit bes. Berücksicht. pädagog. Zwecke. Beiheft zur Zeitschrift »Die Kinderfehler«. Hrsg. v. Irrenanst.-Dir. a. D. Dr. J. L. A. Koch, Heilerzieh.-Anst.-Dir. J. Trüper u. Rekt. Chr. Ufer. 1. u. 3. Hft. gr. 8⁰. Langensalza, H. Beyer u. S. 1. Schinz, Doz. Dr. A.: Die Sittlichkeit des Kindes. Aus d. Rev. philosophique (1898, Nr. III) übers. v. Chr. Ufer. 42 S. 75. 3. Wintermann, Hilfssch.-Leit. A.: Die Hilfsschulen Deutschlands u. der deutschen Schweiz, nebst e. Anh. betr. die Hilfsschule in Rotterdam, Wien u. Christiania am Anfang d. J. 1898. Ein Beitrag zur Statistik des Hilfsschulwesens. XV Tab. u. 2 S. 1.25.

Logik, die Elemente der, von Eisler. 102 S. 40 Pf. Lpz., Schnurpfeil.

Magazin, pädag. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften. Hrsg. v. Frdr. Mann. 101–112, 114 u. 115. Hft. gr. 8⁰. Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 101. Hilfsmittel f. d. staats- u. gesellschaftskundl. Unterr. 2. Hft. Bär, Sem.-Lehr. Adf.: Kapital. Stoffe aus der Volkswirtschaftslehre f. Fortbildungsschulen. 74 S. 1. 102. Gille, Rekt.: Bildung u. Bedeutung d. sittlichen Urteils. 19 S. 30. 103. Schulze, Otto: Beruf u. Berufswahl. 22 S. 30. 104. Wittmann, Schuldir. H.: Das Sprechen in der Schule. 17 S. 20. 105. Moses, Dr. J.: Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 16 S. 20. 106. Lobsien, Marx: Das Censieren. Krit. Anmerkgn. 19 S. 25. 107. Bauer, Prof. R.: Über e. Wohlanständigkeitslehre an Gewerbe- u. Fortbildungsschulen. 15 S. 20. 108. Fritzsche, R.: Die Verwertung der Bürgerkunde im Geschichtsunterricht der Volksschule. 38 S. 50. 109. Sieler, Dr. Alb.: Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 46 S. 60. 110. Honke, Jul.: Friedrich Eduard Beneke. 24 S. 30. 111. Lobsien, Marx: Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen auf psychophys. u. experimenteller Grundlage. 63 S. 80. 112. Bliedner, Dr. A.: Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 15 S. 25. 114. Schulze, Otto: August Hermann Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftgn. 63 S. 80. 115. Niehus, P.: Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 32 S. 40.

Männer der Zeit. Lebensbilder usw. von Dierks. VII. Knopp, L. Windhorst. 293 S. 3 M. M. Leipzig, Meifsner.

Philosophie, die Entwicklung der, von Volkmann. 31 S. 80 Pf. Berlin, Rühe.

Psychologisch-pädag. Briefe. Das Leben d. menschl. Seele u. ihre Erziehung von Krause. I. Tl.: Das Vorstellungs- und das Denkleben. 289 S. 3 M. Dessau, R. Kahle.

Religion, die, u. d. soz. Entwickl. von Söderblom. 96 S. 1,60 M. Freiburg i/B., Mohr.

Die Umschau. Übersicht über die Fortschritte u. Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur u. Kunst. Jährlich 52 Nummern; vierteljährlich 2,50 Mk. Postzeitungspreisliste No. 7362. Verlag v. H. Bechhold in Frankfurt a. M., Neue Kräme 19/21.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. 8 M.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 2. *Februar* 1899. **X. Jahrg.**

A. Abhandlungen.

Religion als Erziehungszweck und Erziehungsmittel.

Von Rektor **M. Schmidt.**

(Schlufs.)

II.

Wie durch den I. Abschnitt hindurch sich die Meinung zog, dafs die Religiosität als ein psychischer Zustand durch naturgeschichtliche Betrachtung erkannt und erforscht werden müsse, so mufs gleich am Eingang des zweiten der Grundsatz Christi ausgesprochen werden: Der Mensch ist nicht um des Sabbats, des Gottesdienstes, der Religion willen da, sondern umgekehrt. Also mufs alles sich dem Zwecke schicken, in dem Menschen den ihm gemäfsen Grad der Erregungsfähigkeit des religiösen Gefühls zu erzeugen, und natürlich dürfen die Mittel nicht vom Zwecke abziehen. Wer wirkliche Religiosität will und nur Mittel der Kirchenzucht anwendet, wird nur eine Art kirchlichen Drills erreichen; wer die Sittlichkeit braucht, darf nicht die Mittel vernachlässigen, die dazu führen; mit religiösen Anregungen und mechanischer Beeinflussung ist sie allein nicht zu haben.

Zur Erzeugung der Religiosität im bildungsfähigen Menschen dienen zwei Mittel, die Pflege des unmittelbaren eignen Verhältnisses zu Gott und die miterlebende Betrachtung fremden Verhältnisses, also der unmittelbare und der vermittelte Umgang.

Mit dem unmittelbaren Umgang ist es nun bei dem Zustand unsrer Kultur fast überall übel bestellt. Die Himmel erzählen heute noch die Ehre Gottes, aber nicht uns und unsern Kindern, denn wir leben fast nicht mehr mit den Himmeln zusammen. Wir sind Stubenmenschen, Büreaumenschen, Fabrik-, Kasernen-, Werkstätten-

und Wirtshausmenschen; uns sagt eine Maschine, wie die Sonne steht, Papier verrät uns, wie weit der Mond um die Erde, die Erde um die Sonne herum ist; das Buch ersetzt uns vielfach die vertiefende eigne Natur- und Menschheitsbetrachtung, wie die Zeitung und das Spiel das vertiefende Gespräch verdrängen. Das Kind der Grofsstadt lernt ja überhaupt das Naturleben nur flüchtig und dann erst kennen, wenn es die seichte Geselligkeit und den unendlichen Schwatz der Grofsstadt nicht mehr entbehren kann und der Einsamkeit nichts anderes entgegen zu bringen vermag als das Gefühl des Unheimlichen. Vorgänge des Menschenlebens, Geburt, Krankheit, Genesung, Tod sind dann wohl die einzigen Gelegenheiten, den persönlichen Umgang mit Gott wieder einmal zu beleben. Das Übel wird nun wohl mit der Zeit nicht besser, sondern schlimmer werden, und nur in einem Punkte kann, wie schon im 1. Teile angedeutet, Besserung von dem Fortschritt der Kultur erwartet werden. Nämlich es erwächst ein Mittel zur Pflege des unmittelbaren Verhältnisses zu Gott in der fortschreitenden Erkenntnis der Natur, des Menschengeistes und seiner Schranken. Dafs es, wie Bang behauptet, neben der gläubigen Wissenschaft eine ungläubige giebt, hat seinen Grund einerseits in einem bei überraschenden Fortschritten erklärlichen unangemessenen Kraftgefühl, andererseits gewifs noch viel mehr in unangemessener verblendeter Anfeindung der Wissenschaft seit vielen Jahrhunderten.

So ist es denn hochbedauerlich, gestehen zu müssen, dafs die erste, ursprüngliche, unerschöpfliche Quelle der Religiosität,[1]) aus der ohne Zweifel alle sogenannte »objektive« Religion abgeleitet ist, und die jede neue Generation religiös zu verjüngen geeignet sein dürfte, uns fast versiegt ist. Bedauerlich, denn jene unmittelbare Fühlung mit Gott vermittels Natur und Schicksal war etwas so eminent praktisches und eminent friedliches; überall, wo der Mensch über die ihm gesteckten Schranken ins Ungewisse hineingeriet, fühlte er sich in der Hand seines Gottes, da hatte die Religion einen praktischen Wert. Jetzt haben wir die besten Aussichten, eine einzige Brücke zu Gott hinüber zu bekommen, erbaut aus theologischen Spekulationen, zu denen der heranreifende Mensch angeleitet wird. Und in diesen theologischen Spekulationen, die das zweite Mittel der religiösen Erziehung, das Miterleben fremden Verhältnisses zu

[1]) Vergleiche die Patriarchenzeit!

Gott (das Hauptmittel der Schule zur religiösen Erziehung) durchsetzen, wohnt auch nicht der Frieden Gottes, sondern der Furor des Kriegs, des Religionskriegs. Ich will mich deutlicher ausdrücken.

In der gegenwärtigen Bewegung, die das Leben Jesu als religiöses Erziehungsmittel verwenden will, hat Bang[1]) einen glücklichen Griff gethan: Mit der Sicherheit des Erfolgs, die durch Anschauen und Miterleben religiöser Erregungen einer andern Person (Jesus) in uns selbst gegeben ist, verbindet er den Vorzug des Dramas, die durch das Pragma hervorgerufene Spannung. Wenn nun Bang selbst auch nicht annehmen wird, dafs diese dem Schicksal des Helden zugewendete Spannung, Erwartung, Mitfreude etc. religiöse Gefühlserregung sei, so ist doch dankbar anzuerkennen, dafs durch die Geschlossenheit der Geschichte die sicher auftretenden religiösen Erregungen tiefer, gründlicher, dauernder sein werden. Darüber wollen wir gern vergessen, dafs es ihm »gelingt«, zu beweisen, dafs die einzig wahre Methode, eben das Leben Jesu, auf die vorletzte und die ihr entgegengesetzte Methode, der Katechismusunterricht auf die letzte und wichtigste Stufe der Schulerziehung, nämlich in das 8. Schuljahr, gehört. Aber das schwere Bedenken, das Bangs Buch erwecken mufs, im Zusammenhang mit andern Frscheinungen der Zeit, ist, dafs nicht etwa, wie man erwarten sollte, das »Leben Jesu« dazu dienen soll, den Schüler in das gleiche oder ein ähnliches Verhältnis zu Gott zu bringen, wie es Jesus zu ihm hatte, sondern in ein entsprechendes Verhältnis zu Jesu selbst an Gottes Stelle. Man suche in Bangs Vortrag auch nur nach dem Namen »Gott«, man wird ihn lange suchen müssen. Auch E. Heyn in seinen Leitsätzen zu den 1897er Verhandlungen des Vereins der Herbartfreunde in Thüringen[2]) sagt in Betreff dieser Hauptsache: Das Ziel des evangelischen Religionsunterrichts ist nach Luther noch heute auszusprechen als: der Glaube, dafs Jesus Christus mein Herr ist, der mich von den Sünden erlöst hat. [Aus dem 2. Artikel entnommen?] Also die Zielangabe des evangelischen Religionsunterrichts kann sichs schenken, Gott auch nur zu erwähnen! Diesen Punkt erwähnt Dr. G. Schnedermann, a. o. Prof. der Theologie in Leipzig, in einer Schrift »Von rechter

[1]) Bang, Das Leben Jesu, ein dringlicher Reformvorschlag. 2. Aufl.
[2]) Mitteilungen Nr. 9. Langensalza, Beyer u. Söhne.

Verdeutschung des Evangeliums«. Er führt aus: Zwei Hauptpunkte seien es, wo unsere Glaubensanschauung deutscher werden müsse: die Bibel und Christus. Nachdem er gegen einen »undeutschen und unlutherischen Bibelgötzendienst« geredet hat, fordert er gegenüber der wohlgemeinten, aber oft sehr unklaren und weichlich sentimentalen Vergötterung Christi, bei der der Vater durch den Sohn gewissermafsen verdrängt werde, ein eingehenderes geschichtliches Verständnis für die eigentliche Bedeutung der Person und des Werkes Jesu. Bibel und Christus haben für uns nur deshalb so hohen Wert, weil sie uns die rechte Gemeinschaft mit dem einen lebendigen Gott vermitteln.[1])

Dieser neuere Versuch, Jesus an Gottes Stelle in das religiöse Verhältnis einzusetzen, widerspricht den dargelegten natürlichen Vorbedingungen und praktischen Bedürfnissen; der Zweck der religiösen Erziehung kann dadurch also nicht gefördert, sondern nur gehindert werden, und die erzeugten Resultate tragen die Keime zu schweren Krisen in dem Menschenherzen und zu ihrem unrettbaren Untergange in solcher Krisis in sich.

Aber es kommt leider noch viel schlimmer. Bang konstruiert schliefslich im Katechismusunterricht (vgl. den Entwurf zur unterrichtl. Behandlung des 2. Artikels)[2]) doch noch ein Verhältnis des Christen zu Gott, und zwar etwa wie folgt — ich bitte, dabei stets im Auge zu behalten, dafs er Kinder vor sich hat. — Unsere Herrscher sind, ehe Christus unser Herr wird, Sünde, Tod und Teufel; die »Fürchterlichkeit dieser Herren und ihrer Herrschaft mufs deutlich(!) erkannt und lebhaft(!) empfunden werden.« Es lohnt sich, dazwischen zu fragen, wie sich wohl Bang die Sünde denkt, deren Fürchterlichkeit das Kind in ihrer Herrschaft über es deutlich erkennen und lebhaft empfinden soll — sie ist ihm ein reales, persönliches Wesen, »dem ein Opfer gebracht« und »dessen Macht durch ein Opfer gebrochen« werden kann. Merkwürdigerweise aber findet man unter diesen mystischen Spekulationen ein verlegenes Bröckchen psychologisch-naturgeschichtlicher Betrachtungsweise, denn »zuvörderst« ist »gegen die Selbstsucht zu kämpfen«; also wohl gegen den, andere oder die eigene Person schädigenden, zu

[1]) Vergl. Grenzboten 1896, Nr. 31, S. 239.

[2]) a. a. O.

weit greifenden Egoismus und, um ohne Prüderie zu sagen, was ja wohl bei dem Jammern über die menschliche Sündigkeit meist gemeint ist, die übertriebene geschlechtliche Bethätigung? Wir werden aber dennoch irren, denn es wird doch wohl niemand glauben können, dafs unsere 13jährigen Kinder für die offenbare Unwahrheit, dafs sie sich in diesen Beziehungen eine »furchtbare Sündenschuld« aufgeladen hätten, im Ernste zugänglich seien. Es scheint vielmehr, dafs Bang nicht nur den zuweitgehenden Egoismus, sondern den Selbsterhaltungstrieb überhaupt und nicht nur den gemifsbrauchten Geschlechtstrieb, sondern den Geschlechtstrieb überhaupt der Menschheit zur Last legen wollte, welche beide Gott der Schöpfer als Grundpfeiler der Erhaltung seiner Welt einsetzte! Wir nehmen aus dem »Entwurf« noch folgendes heraus: Christus wirkte für das Beste der »Schlechtesten«, wir fühlen uns ihm gegenüber als die »Schlechten, die Bösen, die Feinde,« die Worte »mit seinem heiligen Blute« sollen für die Kinder etwas »Furchtbares und Aufschreckendes«[1]) haben, es wäre »der Gerechtigkeit Gottes gemäfs und unserm (der Kinder!) Gefühl entsprechend,« dafs die Seele, die sündigt, sterben mufs, »und wenn uns der Tod in irgend einer furchtbaren Gestalt (zum Beispiel?) getroffen hätte, so würden wir das als angemessen, als selbstverständlich finden«. — Auch hier wiederhole ich zunächst die schon ausgesprochene Behauptung: Dieser Unterricht entspricht nicht den gegebenen Verhältnissen und ist unpraktisch. Der gesunde Mensch hat ferner nicht nur einen physischen Selbsterhaltungstrieb, sondern auch — und zwar der gebildete Mensch erst recht — einen moralischen. Er wird eintreten auch für seine Vergehen, er wird männlich die Folgen tragen, insbesondere die Qual der Selbstvorwürfe, vielleicht durch das Leben hindurch; aber sich selbst den guten Willen, alle redliche ehrliche Absicht, allen guten innern Kern seines Wesens abzusprechen, dagegen wird er sich empören. So wird auch in dieser Hinsicht der Unterricht zu Krisen und gänzliche Absage an die Religion führen müssen — bei normalen Menschen. Noch härter müssen wir die hier gekennzeichnete Richtung verurteilen, wenn Herbart mit seiner

[1]) Neben diese tiefen Schatten, um nur einmal aufzuatmen, das bebekannte Wort: Heiterkeit ist das Klima, unter dem alles gedeiht, Giftblumen ausgenommen.

Meinung über Erziehung zur Charakterstärke der Sittlichkeit recht hat. Nicht eher, meint er, kommt sie »in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zögling sein besseres Selbst hervorzuheben.« Ist es zu leugnen, dafs bei Bang und Gesinnungsgenossen die Leiche des »bessern Selbst« die Brücke bildet, die uns allein mit Gott verbindet — ein furchtbarer Gedanke! In meinem früheren Aufsatze »Der apokryphe Erziehungsgrundsatz« habe ich die Behauptung belegt, auch mit unzweifelhaft »rechtgläubigem« Material, dafs Selbstachtung die Grundlage der Sittlichkeit sei — und hier nun dieses hypnotische Hinstarren auf die eigne Wesensverderbtheit, diese Wollust der Selbstherabwürdigung, die unsern Kindern angesonnen wird! Das mag orientalische Denkungsweise sein, gottlob sie ist nicht die Denkungsweise Christi und nicht die germanische. Das schwerste, was man ihr vorwerfen mufs, ist, dafs sie die Grundlage der Sittlichkeit gefährdet. Gegen die Selbstsucht ist jeder Bundesgenosse recht, wer aber auf irgend eine Weise sein Selbstgefühl und seine Selbstachtung eingebüfst hat, der ist und wird weiter nichts, als was Gunst oder Ungunst der zufälligen Umstände aus ihm machen. Wer sich noch achten darf, der hält etwas auf sich; sonst könnte es ihm gleichgültig sein, in welchem Sumpfe er versinkt.

Man hat ferner auch die Forderung aufgestellt, der Stoff müsse geschichtliche Wahrheit besitzen, um dem Zwecke zu entsprechen. Das heifst aber Unmögliches und Unnötiges fordern. Märchen erziehen, Fabeln, Sagen, Romane, Dramen, Gedichte, lauter Stoffe, die reine historische Wahrheit in der Regel nicht enthalten. Es kommt nun auch keineswegs darauf an, dafs für das »Leben Jesu« durchaus der geschichtliche Jesus gefunden werde. Psychologische Wahrheit ist es, was dem Mittel zur Erzeugung des von uns gewünschten psychischen Zustandes eigen sein mufs. Der Buchstabe der Darbietung kann ja ohnedies nicht dauern; hat die »Religion als Erziehungsmittel« ihre Wirkung im Gemüte gethan, so wird sie wie andere Stoffe verblassen und verschwinden, und das ist kein Unglück. Denn nicht im Mittel liegt der Wert, sondern im Zweck, in der »Gemütszuständlichkeit« (Bang). Die Religion, die der Mensch hat, kann er nicht leicht wieder verlieren.

Auch die Form des Unterrichts kommt in Frage, es ist aber

glücklicherweise nicht nötig, darüber mehr Worte zu verlieren als schon über »Leben Jesu«- und Katechismusunterricht gesagt worden sind. Nur eine Stimme für den letzteren möge hier gehört werden. In dem *Vademecum catecheticum* von dem Pfarrer und königl. Kreisschulinspektor Eibach heifst es: »Der Katechismus ist ein schönes Gedicht. Alle sind einig, dafs ein solches bei der Behandlung in der Schule nicht zerpflückt werden darf.« Wenn wir den seltsamen Vergleich aufnehmen und fortführen, so ergiebt sich, dafs die Evangelien Grammatik sind, und es verdient ein Preis ausgeschrieben zu werden für die Frage, wie es kommt, dafs unsre grofsen Tondichter die Thorheit begingen, in der Matthäuspassion u. s. w. Grammatik zu komponieren, anstatt den Lutherschen Katechismus oder die *Confessio Augustana* unzerpflückt zu Grunde zu legen. Man erweist fürwahr dem wichtigen Werke der Erziehung zur Religiosität einen schlechten Dienst, wenn man an Stelle der klaren nüchternen Betrachtung solche Courtoisie setzt.

Möchten die vorstehenden Ausführungen mit dazu beitragen, dafs die religiöse Anlage des Menschen in ihrer Natur immer mehr beobachtet und besser erkannt werde, damit es möglich werde, sie immer mehr ihrem Wesen gemäfs zu bearbeiten und auszubilden. Es wirkt gewifs zumeist, wie auf mich, abstofsend, wenn das Verhältnis des Menschenkindes zu Gott wie das eines Kindes zu einem schreckhaften Popanz hingestellt wird. Wieviel verlockender sind da die Bilder, die das Kindesverhältnis bietet: Der kleine, sagen wir vierjährige Wicht an seines Vaters Seite, meist abgezogen durch eigene winzige Angelegenheiten, selbstvergessen spielend, dann wieder in kleine Verlegenheiten und Verdriefslichkeiten verwickelt; doch immer wieder die Hand des Vaters suchend, ihn mit seinem thörichten Geschwätz, seinen wechselnden Launen und Wünschen, den zahllosen kleinen Leiden und Freuden angehend! während jener bei all den Thorheiten ruhig seinen Weg geht und hundert Antworten verschweigt, für die der Frager bei dem unzureichenden Zustand seines Vermögen nicht reif ist. Zu solcher Auffassung leitet uns vor allem Jesus an, der die Menschen »Vater« zu sagen lehrte.



Der Jesuitismus im Kampfe gegen die Volksbildung.

Von **H. Naitsab.**

(Schlufs.)

Damit habe ich im allgemeinen die Stellung gekennzeichnet, welche die katholische Kirche von jeher der Volksschule und der Volksbildung gegenüber einnahm. Ich kann deshalb einige Jahrhunderte übergehen und dem Kampfe um die Volksschule, wie er in der Neuzeit entbrannt und für alle, denen das Wohl und die Zukunft der Schule am Herzen liegt, von besonderem Interesse ist, eine nähere Betrachtung widmen. Als im Jahre 1870 in Rom das Unfehlbarkeitsdogma erklärt worden war, begann in Preufsen der sogenannte Kulturkampf. Die katholische Kirche bekämpfte alles das, worauf die Wünsche und Hoffnungen der Lehrer gerichtet waren. Es war daher nicht zweifelhaft, auf wessen Seite sie sich in dem Streite stellten, und des Reichskanzlers Dank an »seine treuen Kampfgenossen«, wie er die auf dem Breslauer Lehrertage vereinigten Lehrer bezeichnete, war wohl berechtigt. Doch der Staat machte Frieden mit seinem Gegner, gab der katholischen Kirche so ziemlich alles wieder, was sie vor dem Kulturkampf besessen. »Triumphierend nahmen die Geistlichen wieder von der Schule Besitz, und was sie, was die Ultramontanen seit dem Frieden mit dem Staat vorhaben, den Kampf um die Schule, ist niemand ein Geheimnis.« (Fischer.)

Wenn auch einerseits die Wertschätzung der Bildung zugenommen hat, weil sie das Volk mehr im Leben verwerten kann, so machen wir doch andererseits auch die Beobachtung, dafs der bildungsfeindliche Geist weitere Kreise durchdrungen hat. Im Jahre 1889 wurden die bekannten Windthorst'schen Anträge abgelehnt; aber schon wenige Jahre nachher fand der Gesetzentwurf des Ministers von Zedlitz — der in mancher Hinsicht eine Ausführung jener Anträge war — eine freundlich gesinnte Mehrheit. Die Annahme hat allerdings viel Wahrscheinlichkeit für sich, dafs die Sorge vor dem Anwachsen der Sozialdemokratie viele zu der Meinung führte, es sei nötig, der Kirche wieder mehr Einflufs einzuräumen. Diesen Umschwung in den Ideen und Ansichten weiterer Kreise benutzte die Zentrumspartei, um

im Parlament immer wieder neue Vorstöfse zu machen; dazu ist ihre gesamte Presse Nord- und Süddeutschlands unermüdlich thätig, immer neuen Agitationsstoff heranzuziehen. Die Reden der Zentrumsmänner im Parlament zeigen bis in die Gegenwart stets aufs neue, dafs es gar nicht anerkannt wird, wenn die Regierung ihnen gegenüber in Bezug auf die Schule in Zugeständnissen bis an die äufsersten Grenzen geht. So erntete schon der Minister von Gofsler für sein Entgegenkommen Undank und mufste sich gefallen lassen, mit dem Minister Falk auf eine Stufe gestellt zu werden.

Einen sehr breiten Raum nehmen die ewigen Klagen des Zentrums über Imparität ein. Professor Beyschlag klagt in den von ihm herausgegebenen »evang. Blättern«, dafs gegenüber diesen planmäfsigen Angriffen namentlich von der Kreuzzeitung nur schwach geantwortet würde. Ganz abgesehen davon, dafs erwiesenermafsen die katholische Bevölkerung vom höheren Schulwesen geringeren Gebrauch macht als die protestantische, mufs der Staat als Bedingung der Amtsfähigkeit nicht blofs die entsprechende Vorbildung, sondern auch die entsprechende Staatsgesinnung fordern. Sagte doch selbst ein Katholik in No. 40 des deutschen Wochenblattes: »Der preufsische Staat kann, ohne an seinem eigenen Ruin zu arbeiten, seine höchsten und einflufsreichsten Posten nicht mit ultramontanen Katholiken besetzen, denn diese Katholiken huldigen Grundsätzen ihrer Kirche, nach welchen für den preufsischen Staat und überhaupt für jeden Staat, der auf Selbständigkeit sieht, das Leben aufhört.« Dafs das ganze Geschrei der Ultramontanen über Imparität, auch im Schulwesen, nur ein Schreckgespenst ist, durch dessen fleifsige Vorführung man noch immer mehr Gewalt über die mafsgebenden regierenden Kreise erlangen will, zeigt unter anderen folgendes Beispiel. Der preufsische Kultusminister Dr. Bosse hat anläfslich der Privatschulen konfessioneller Minderheiten im vorigen Jahre im Abgeordnetenhaus erklärt: »Wir haben drei Gruppen solcher kleinen Schulen, solche mit weniger als 20 Kindern, solche mit weniger als 30 Kindern und solche mit weniger als 40 Kindern ..... Wir haben aufgewendet bei den Schulen der Gruppe A, die unter 20 Kinder haben, für die evangelischen 47,22 Prozent der Gesamtausgabe der Schulen, für die katholischen 54,88 Prozent. Wir haben aufge-

wendet in der Gruppe B...... für die evangelischen 46,92 Prozent, für die katholischen 47,51 Prozent, endlich in Gruppe C...... für die evangelischen 46,11 Prozent und für die katholischen 50,50 Prozent.« 2) Die Zunahme der Ordensmitglieder ist von 8795 im Jahre 1872 bis zu dem Jahre 1893 auf 14044 gestiegen; im gleichen Verhältnis haben sich in Preufsen auch die Ordensniederlassungen vermehrt. Weiter teilte der Minister 3) mit, dafs im Ordinarium pro 1896/97 für evangelische Elementarschulbauten 637000 M., für katholische 417290 M., im Extraordinarium aber für evangelische nur 406390 M., für katholische 528340 M. bewilligt seien und von 1891 bis 1896 die evangelischen Schulen um 3,2 Prozent, die katholischen um 5,7 Prozent zugenommen haben. Wie da die Ultramontanen noch immer über Imparität klagen können, ist uns unbegreiflich! Aber sie wissen wohl, dafs ihre gleichsam zum Fenster hinaus gehaltenen Reden von den Gläubigen des Zentrums gehört und von ihrer Presse weiter ausgenutzt werden. Für alle Freunde einer wahren Volksbildung und einer freien Schule steht unzweifelhaft fest, dafs man jene Richtung nie zufrieden stellen kann. »Ein wertvolles Geständnis entschlüpfte kürzlich dem würtembergischen Zentrumsabgeordneten Dr. Kiene in einer Kammersitzung. Es handelte sich um eine Forderung für die evangelisch-theologische Fakultät zu Tübingen. Ein Abgeordneter wies auf die katholische Fakultät hin und meinte, die Katholiken könnten mit sechs ordentlichen theologischen Professoren unter Umständen des Guten zu viel haben. Darauf erwiderte Kiene: »Die Zeit werde nie kommen, wo die Katholiken glauben, dafs sie zuviel bekommen haben.« Unter grofser Heiterkeit des Hauses rief da ein anderer Abgeordneter dazwischen: »Das glauben wir.« (Aus den monatl. Mitteilungen des evang. Bundes.) — Dieser Streit über die Imparität bildet jedoch nur ein einzelnes Moment in dem grofsen Kampfe, wie er in den letzten Jahrzehnten um die Herrschaft über die Schule entbrannt ist. Wie neben dem »historischen« auch ein »göttliches« Recht auf dieselbe geltend gemacht wird, ist bekannt. Den gesamten Inhalt dieser klerikalen Forderungen hat noch kürzlich der Abgeordnete Dauzenberg in den Worten zusammengefafst: »Nach unserer Auffassung, d. h. nach der Auffassung meiner Freunde und nach meiner Auffassung ist die Schule ein Annexum der Kirche.« »Inmitten der menschlichen Gesellschaft,«

sagt der Jesuit Pachtler, »steht eine von Gott bestellte Erziehungs- und Schulbehörde, deren Diplom vom Himmel selbst unterzeichnet und älter ist, als jede Ministerial-Ordre, erhabener als jeder Kammerbeschlufs, so unverletzlich als die Person des Fürsten, und heiliger als die »Majestät« eines menschlichen Gesetzes. — Diese erhabene Schulbehörde ist die Kirche, die Lehrmeisterin der Menschheit.«

In den Erklärungen der preufsischen Bischöfe, in den Encikliken, auf den Katholikenversammlungen, kurz überall wird denn auch die ganze Regierung über die Schule beansprucht. Der Syllabus versagt dem Staate (nach § 45 und 47) völlig das Recht selbständiger Ordnung des Unterrichtswesens, ja sogar das Recht, sich überhaupt in Sachen einzumischen, welche sich auf die Religion, die Sitten und die geistliche Leitung beziehen (nach § 44). Es ist unchristlich, wenn der Staat das höhere und niedere Schulwesen von sich aus ordnet. Der staatliche Schulzwang ist »unchristlich.« Diese schroffe Theorie suchte Windthorst im Jahre 1888 durch seine im Abgeordnetenhause eingebrachten sogenannten Schulanträge damals schon teilweise in die Praxis umzusetzen. Professor Beyschlag urteilt darüber: »Wenn die grofsen Begründer des preufsischen Staates heute noch hören und reden könnten, was würden sie dazu sagen? Ich fürchte, sie würden ihren Unwillen nicht in erster Linie gegen die Urheber solcher Anträge kehren, sondern gegen uns übrigen; sie würden uns zurufen: »Habt ihr's dahin gebracht mit unserer Schöpfung, dafs man über unsern Gräbern solche Forderungen wagen kann? Das ist wenigstens der erste unmittelbare Eindruck, welchen der Antrag auf ein gut preufsisches Herz gemacht!« Obwohl dieser erste Sturm abgeschlagen wurde, deuten doch alle Anzeichen darauf hin, dafs er immer wieder erneuert wird. Sagte doch jener Antragsteller selbst: »Ich habe allerdings gesagt, dafs der Schulkampf fortgesetzt werden müsse, und, dafs er heftiger werde und länger dauern müsse, als die kirchlichen Streitigkeiten.« Dafs die Kirche nicht die Macht, aber auch nicht den inneren Beruf hatte, Volksschulen zu gründen, dafs es der Staat und die Städte gethan haben, indem ein durch die Reformation neu erwachter deutsch-nationaler Geist sie dazu drängte, ist schon oben angedeutet. Zahlreiche Verordnungen und Gesetze, wie das Allgemeine preufsische Landrecht, die

schlesische Schulordnung von 1801, eine Verordnung von 1811 und zuletzt noch das Schulaufsichtsgesetz von 1872 bezeichnen die Schulaufseher in Preufsen als Beauftragte des Staates und nicht als solche der Kirche. Dasselbe wird auch in den Gesetzen der übrigen deutschen Staaten überall ausdrücklich betont. Selbst der »christlich-konservative« Minister von Puttkamer stellte sich in dieser Frage auf den Standpunkt seines Vorgängers, indem er gegenüber dem ultramontanen Sturmangriff auf jenes Schulaufsichtsgesetz von 1872 in einem Erlafs vom 8. September 1879 ausführte: »Das Gesetz vom 11. März 1872 hat neues Recht nicht geschaffen, sondern wesentlich nur einer Satzung von neuem Ausdruck gegeben, auf welcher die Entwicklung und nicht minder die Erfolge unseres gesamten Unterrichtswesens seit länger als einem Jahrhundert beruhen. Ich brauche nur daran zu erinnern, dafs nicht erst das Schulaufsichtsgesetz von 1872 die Schulen als eine Veranstaltung des Staates bezeichnet hat, sondern bereits das »Allgemeine preufsische Landrecht«, und dafs das Recht des Staates, das gesamte Schulwesen zu leiten und zu beaufsichtigen, in diesem grundlegenden Gesetze ebenso wie in zahlreichen älteren und neueren Gesetzen, wie in den katholischen Schulreglements für Schlesien von 1765 und 1801, der »Preufsischen Schulordnung vom 11. Dezember 1845« u. a. m. zum prägnanten Ausdruck und zur vollen Anerkennung gelangt ist.« Hervorragende Schulmänner haben zudem noch überzeugend nachgewiesen, dafs die Schule eine Staatsanstalt unter Beteiligung der Gemeinde sein mufs. Was also die Volksschule im Laufe der Zeit geworden ist, das verdankt sie der Fürsorge des Staates. Wie dieser die Schulaufsicht einst in die Hände der Geistlichen legte, »so kann er sie den Vertretern der Kirche wieder nehmen, wenn die fortschreitende Entwicklung der Schule, die Bedürfnisse der Zeit und die berechtigten Ansprüche des Lehrerstandes es erfordern.« Jene von Windthorst ausgegebene Parole aber ist seitdem den Ultramontanen längst zum Gemeingut geworden, und der Staat soll trotz alledem wieder aus der Kirche herausgetrieben und die Schule gründlich unter die Fittige der letzteren gebracht werden; das ist das unverrückbare Ziel. Mit siegesfroher Gemächlichkeit führte Freiherr von Heereman vor einigen Jahren im Abgeordnetenhause aus: .... »Nicht nur über die biblischen Geschichts-

bücher, sondern auch über die Lesebücher, über deren Unterrichtsplan solle man doch einfach die Kirche und die Geistlichen entscheiden lassen, dann würde schon alles gut gemacht werden.« Welcher Geist sich aber vielfach in den Lehrbüchern breit machen würde, wenn der Staat sich nicht das Recht wahrte, dieselben auch für katholische Schulen vorschreiben oder revidieren zu wollen, zeigt folgende Probe. In dem *Catéchisme de la Persévérance*, einem vom Papste und dem Erzbischof von Paris mit warmen Worten des Lobes sanktionierten Lehrbuche, das in vielen hunderttausenden von Exemplaren in den Ordensschulen gebraucht wird, steht auf Seite 386 foldendes: Frage: »Wie gestaltete sich der Krieg gegen die Kirche während des 16. Jahrhunderts? Antwort: Der Krieg gegen die Kirche im 16. Jahrhundert war schrecklicher denn je zuvor. Er wurde geführt durch Luther, Macchiavelli, Zwingli, Calvin, Heinrich VIII. Fr.: Wer war Luther? Antw.: Luther war ein deutscher Augustinerbruder, der seine drei Gelübde brach, von der Kirche abfiel, eine Nonne heiratete und gegen die Kirche deklamierte. Fr.: Was schrieb er, bevor er verdammt wurde? Antw.: Bevor er verdammt wurde, schrieb er an den Papst, dafs er seine Entscheidung entgegennehmen wolle wie ein Orakel, das aus dem Munde Jesu Christi käme. Fr.: Was that er nach seiner Verdammung? Antw.: Nach seiner Verdammung durch Leo X. ergofs er sich in Schimpfreden gegen diesen, gegen die Bischöfe und katholischen Theologen, vorgebend, dafs er allein mehr Erleuchtung habe, als die gesamte Christenheit. Er fuhr fort, den Irrtum zu lehren und nachdem er ein sehr anstöfsiges Leben geführt, starb er, von einem Gastgelage kommend, wo er seiner Gewohnheit gemäfs sich mit Wein und Fleisch im Übermafse angefüllt hatte. Ähnlich geht's Zwingli, Calvin und dem Protestantismus.« Wie kann man da von jener Seite eine friedliche (!) und gerechte (!) Lösung der brennenden Schulfrage erwarten oder die Worte des Dr. Glattfelter: »Die Kirche ist eine vollkommene Gesellschaft, unabhängig von irdischer Gewalt,« gläubig hinnehmen! Kein von Vorurteilen freier Staatsbürger kann sich der Einsicht verschliefsen, dafs die Fürsorge für die gesamte Volksbildung ein Recht und eine Pflicht des Staates sein und bleiben mufs. Es ist unnötig, hier noch näher darauf einzugehen, da sich aus dem Folgenden ganz von selbst die un-

abweisbare Pflicht des Staates ergiebt, die Einrichtung, Leitung und Förderung eines vollständigen Bildungssystems sich nicht aus den Händen winden zu lassen. —

Die Aufgabe der Volksschule ist mit den wachsenden Ansprüchen des öffentlichen Lebens eine umfassendere geworden. Unablässig arbeiten die Lehrer und ihre Fachpresse nicht nur an der Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart, sondern auch in gleichem Sinne für ihren eigenen Stand. Diesen Bestrebungen stehen die der Ultramontanen diametral gegenüber; sie bekämpfen jeglichen Ausbau der Lehrpläne nach den Bedürfnissen der heutigen Zeit. Selbstverständlich ist ihnen auch das, was die Volksschule heute leistet, zu viel. »Ihr braucht nicht soviel zu lernen!« sagte einst ein katholischer Geistlicher öffentlich zu den Kindern in der Schule. »Der frühere Lehrer hat die Kinder alle zu Advokaten gemacht.« Ein Jesuit bekannte offen: »Unsere Dummheit ist mir lieber als eure Wissenschaft.« Der Jesuit Cathrein wirft die Frage auf: »Ist die sogenannte allgemeine Bildung aller ohne Ausnahme zu ihrem Fortkommen und zur Erreichung ihres Endziels absolut notwendig?« und giebt die Antwort: »Hier kann nur das im gewöhnlichen Verkehre erforderliche Lesen, Schreiben und Rechnen in Betracht kommen. Sind nun die genannten Kenntnisse heute für alle ohne Ausnahme streng unentbehrlich? Das möchte wohl schwer zu beweisen sein, um so mehr, wenn wir bedenken, dafs die heute behauptete Notwendigkeit der Schulbildung vielfach nur eine Folge des künstlich in die Höhe geschraubten Schulwesens ist.« Bei Gelegenheit der Beratung des Zedlitz'schen Volksschulgesetz-Entwurfes sagte der klerikale Abgeordnete Peter Reichensperger: »Ein Bedenken habe ich gegen die Vorlage. Ich will, dafs nur Lesen, Schreiben und Rechnen in den Schulplan aufgenommen wird. *Non multa, sed multum.* Es scheint mir aber, dafs der Stoff, welchen die Volksschule bewältigen soll, viel zu umfassend bemessen ist.« In den Schriften von Karl Frey, Konrad Fischer und Peter Schäfer ist eine solche Fülle von bildungsfeindlichen Auslassungen und Handlungen katholischer Geistlicher bis in die Gegenwart hinein zusammengestellt, dafs es vollständig überflüssig ist, hier näher darauf einzugehen. Immer aber werden wir eine gewisse Übereinstimmung in ihnen finden, sodafs die

Behauptung Gneists, »die Kirche betrachte Cultus, Seelsorge und allenfalls die Predigt als das Wesentliche des Volksunterrichts, neben welchem aller andere Unterricht als Nebensache, wenn nicht gar als vom Übel erscheint,« nicht ungerechtfertigt ist. »Nichts,« sagt darum selbst Schumann, »hat dem Ansehen der Kirche mehr geschadet, nichts ist der religiösen Erziehung schädlicher gewesen, und nichts hat die Geistlichen mehr in ihrem Ansehen geschädigt und ihr Wirken im Volke beeinträchtigt, als das ungeistliche Poltern gegen die Wissensstoffe, welche entweder die Naturwissenschaften oder die Forschungen der Geschichtskundigen in aufrichtigem Streben nach Wahrheit zu Tage gefördert haben.« Wir haben es also hier nicht mit vereinzelten Stimmen, sondern mit einem zielbewufst und geschlossen kämpfenden Gegner zu thun. Was unter der Leitung des Krummstabes aus der Volksbildung wird, kann uns nicht zweifelhaft sein, wenn wir noch kurz einen Blick in die Zustände derjenigen Länder werfen, wo jene Richtung die Schule uneingeschränkt beherrschte und noch beherrscht. Nach Dr. Jütting waren in den 60er Jahren in Frankreich 33,43 % Erwachsene des Lesens und Schreibens nicht kundig. Clausnitzer fügt hinzu: »Belgien wimmelt wieder von Klosterschulen, in welchen die berüchtigten *Petits-Frères* den Volksunterricht besorgen. . . . . Hunderte von Gemeindeschulen sind heute geschlossen, Tausende von Lehrern und Lehrerinnen dem Elende preisgegeben.« Der belgische Schulverein zur Hebung der allgemeinen Volksbildung *(Ligue de l'Enseignement)* veröffentlicht in seiner neuesten Vereinsschrift: »Von 1600000 Belgiern, welche das 21. Lebensjahr überschritten haben, sind nach neuester Feststellung 423000, also mehr als 25 %, weder des Lesens noch des Schreibens kundig. Bei den Mädchen und Frauen ist dieser Prozentsatz noch gröfser, da von 1700000 erwachsenen Mädchen und Frauen 568000, also 33½ %, zu den Analphabeten gehören. »In Rom, wo 1868 der 30. Mensch ein Geistlicher war, konnte unter 100 Laien zufällig nur einer lesen. »Die von der Priesterschaft auf den Tod gehafste italienische Regierung Viktor Emanuels gründete dagegen 1870 kurz nach den deutschen Siegen in der heiligen Roma die ersten Volksschulen! 400 Kirchen, aber keine Schule hatte das Papsttum in der Hauptstadt der Welt gegründet! 1865 zählte Italien 40000 Mönche und Nonnen und 41189 Weltgeistliche.« Dafs

es in Spanien, diesem ebenfalls rein katholischen Lande, heute noch um Schule und Lehrer mindestens ebenso traurig aussieht, darüber geben uns die Zeitungen von Zeit zu Zeit die haarsträubensten Schilderungen. Es bedarf also keiner besonders lebhaften Phantasie, um es sich auszumalen, wie es mit der Volksbildung aussähe, wenn wir in einem ausschliefslich von der Geistlichkeit regierten Staatswesen lebten. Dabei nimmt trotzdem die katholische Kirche die allergröfste Kulturfreundlichkeit in Anspruch. Der Papst Leo XIII. stellt, wie sein Vorgänger Pius IX., der modernen Kultur eine katholische Kultur entgegen und hat in seinen Peruginer Hirtenbriefen auf diese wahre Kultur (1877 und 1878) einen begeisterten Hymnus gesungen.

Dafs bei solcher Wertschätzung der Volksbildung in gleicher Weise auch gegen die Lehrerbildung geeifert wird, kann uns nicht wundernehmen. So wurden auch die Seminare vielfach »als Pflanzstätten unerträglichen Schulmeisterdünkels uud irriger, religiöser Lehren« verschrieen. In den Zeiten der Reaktion zielten alle Schulordnungen unter anderem auch darauf ab, eine Beschränkung in der Ausbildung der Seminaristen herbeizuführen; das bekannte Wort Stiehls: »Auf 50 Jahre rückwärts,« war damals die allgemeine Losung. Wenn man sich in der heutigen Zeit auch scheut, mit derartigen Bestrebungen so offen hervorzutreten, so weifs man doch, dafs der ganze Schulkampf mit dem ultramontanen Hintergedanken betrieben wird, dem zukünftigen Lehrer möglichst wenig von der verfehmten modernen deutschen Wissenschaft auf seinen Lebensweg mitzugeben. »Aber umso mehr mufs es einen empören, wenn dieselben Leute, welche nicht müde werden, auf des Lehrers allgemeine Bildung stolz wie ein Spanier herabzusehen, den Lehrerstand, so wie er sein Verlangen nach einer gründlicheren und allseitigeren Bildung laut werden läfst, barsch anfahren, er verkenne völlig seine wahre Aufgabe und Stellung, und sein ebenso thörichtes, wie zweckloses Begehren sei nur ein Ausflufs sündigen Hochmutes.« Wie seit den 70er Jahren durch die eifrige Thätigkeit des Lehrerstandes selbst eine Hebung der geistigen Interessen desselben, die Ausbreitung der pädagogischen Grundsätze, eine würdigere Stellung der Schule, eine gröfsere Anerkennung der Schularbeit, kurz, eine Hebung des ganzen Standes herbeigeführt worden ist, in dem Mafse haben sich auch Verfolgungen und offene

Angriffe gegen ihn vermehrt. Damit kommen wir auf einen der dunkelsten Punkte, auf die Verdächtigungen und Verläumdungen, denen der Lehrerstand mit der Erstarkung des Standesbewufstseins auch in erhöhtem Mafse ausgesetzt ist. Die Lehrer, die Lehrervereine und die mit wenigen Ausnahmen mutig kämpfende Lehrerpresse werden als eine ernste Gefahr für Staat, Kirche und Familie bezeichnet. Mit den ständigen Klagen über den antichristlichen und antikirchlichen Geist der Lehrer, den Schmähungen der deutschen Lehrertage und ihrer Beratungen und Forderungen könnte man ganze Bände füllen. Auch sind die Lehrer seit Jahren schon daran gewöhnt, dafs man alle Ausschreitungen der heutigen Jugend der »modernen« Volksschule zur Last legt. Wenn nur ein kleiner Teil aller jener Vorwürfe gegen den Lehrerstand begründet wäre, dann müfste die Staatsregierung unverzüglich gegen ihn einschreiten; aber das geschieht nicht nur nicht, sondern die Herren Minister von Gofsler, von Zedlitz und Dr. Bosse treten noch für ihn ein. »Wenn wir uns an die früheren Zeiten erinnern, an die erregten Debatten, welche in den Jahren 1882 und 1883 hier stattgefunden haben,« so führte Herr von Gofsler in seiner Rede vom 27. Februar 1889 aus, »so werden Sie finden, dafs damals eins der stärksten Argumente gegen die Unterrichtsverwaltung des Staates darin beruhte, dafs die katholischen Lehrer, namentlich auch die Volksschullehrer, entchristlicht wären, mehr und mehr in den Materialismus oder sonst in eine moderne kirchenfeindliche Weltanschauung verfielen, sodafs es eine schwere Sorge und Gefahr für die katholischen Eltern wäre, ihre Kinder noch in die Staatsschule zu schicken. Ich lade Sie ein, die damals schon von mir aus der bekannten Broschüre des Kanisius-Vereins gegebenen Citate zu verfolgen; und auch heute bin ich im Besitz von sehr reichen Auszügen aus zahlreichen Schriften. Diese sind geradezu erfüllt von den stärksten Ausdrücken über die Irreligiosität der Lehrer; und noch auf der Katholikenversammlung von 1885 in Münster war es Herr Dr. Haffner aus Mainz, welcher ausdrücklich konstatierte, dafs in den Bildungsanstalten der ersten Jugend nur noch eine Minderheit wahrhaft gläubiger Lehrer thätig sei.« ..... Wie man sich aber windet und dreht, wenn von vollständig orientierter und berufener Seite nachgewiesen wird, wie ungerechtfertigt alle jene Vorwürfe sind, das zeigen die weiteren

Ausführungen des Herrn Ministers, indem er fortfährt: »Als der Herr Abgeordnete Dr. Windthorst von der Entchristlichung der preufsischen Volksschule im Reichstage sprach, nahm er demnächst im Landtage Anlafs, diese Ansicht in Bezug auf die katholischen Lehrer sehr einzuschränken und diesen ein ausdrückliches Vertrauensvotum zu bewilligen; und als ich zu Gunsten der evangelischen Lehrer das Wort ergriff, erklärte der Herr Abgeordnete Dr. Windthorst, dafs sich seine im Reichstag ausgesprochene Ansicht nur auf das Prinzip bezöge, dafs er daran festhalte, dafs die Schule im Prinzip entchristlicht sei, aber dafs er bestimmte Vorwürfe gegen Lehrergruppen nicht erhebe.« Es widerstrebt einem, auf den unerschöpflichen Vorrat von Kraftstellen, die im Laufe der Jahre den verschiedensten Rednern und Schriftstellern entströmt sind, noch weiter einzugehen. Durch dieses System der moralischen Verfolgung sucht man seine Zwecke, zunächst die Errichtung einer unüberwindlichen Kluft zwischen Protestanten und Katholiken zu erreichen, um dann durch diese Isolierung den katholischen Bevölkerungsteil um so besser von dem Einflusse der modernen, der Energie des protestantischen Geistes entsprungenen Kulturideen abzuschneiden. Warum sind nun gerade die Volksschulen und ihre Lehrer so häufig Gegenstand der gehässigsten Angriffe, während die höheren Schulen und namentlich die Universitäten höchst selten dem gleichen Schicksal anheimfallen? Letztere stehen, das beweisen Artur Artens Schilderungen des studentischen Lebens, doch keineswegs auf einer höheren sittlich-religiösen Stufe. Die Erklärung dieser befremdlichen Erscheinung ist einfach: wo man sein angebliches »Recht« nicht mit sachlichen Gründen zu stützen vermag, da greift man eben zu anderen Mitteln. Die urteilslosen Gemüter der breiten Massen lassen sich, namentlich wenn — wie hier — Christentum und Religion in dem Streite eine wichtige Rolle spielen, leichter erregen und die Leidenschaften entfesseln. So wird denn die öffentliche Meinung zunächst der unteren Volksschichten gegen jede Bestrebung, welche auf Hebung und Förderung der Selbständigkeit der Volksschule gerichtet ist, mobil gemacht. —

So wenig Wohlwollen wir bei unseren Gegnern finden, so gering ist auch ihre Hilfsbereitschaft, wenn es sich darum handelt, die gesellschaftliche Stellung des Lehrerstandes und seine materielle

Lage zu bessern. Noch 1893 konnte die katholische Lehrerzeitung aus Osnabrück schreiben: »In der hiesigen Diözese besteht eine überaus enge Verbindung der Kirche und Schule. (Das Seminar ist bischöflich; die Anstellung geschieht durch die bischöfliche Behörde.) Es erscheint um so auffälliger, dafs gerade in der Diözese Osnabrück die materielle Stellung der Lehrer durchweg eine durchaus ungenügende ist ...... Im Regierungsbezirk Osnabrück finden wir einerseits den gröfsten Einflufs der kirchlichen Organe auf das Volksschulwesen — anderseits aber die jämmerlichste, unzureichendste Besoldung.« Bekannt ist ferner -- wie das »allgemeine Schulblatt« für den Regierungsbezirk Wiesbaden 1891 mitteilte — dafs die Zentrumspartei als einzige Partei gegen die Gewährung der ersten staatlichen Alterszulagen nach 5 definitiven Dienstjahren, sowie gegen eine Erhöhung der Lehrer-Witwen- und Waisenbezüge und gegen andere billige Wünsche der Lehrer gestimmt hat. Als auf Grund des Gesetzes vom 3. März 1897 die Neuregelung der Besoldung auch im Kreise Limburg a. L. vorgenommen wurde, war es gerade der bekannte Zentrumsabgeordnete Dr. Lieber, der sich mit seinem ganzen Einflufs der Aufbesserung der Lehrergehälter entgegenstemmte. Wieviel man sowohl in geistiger als auch in leiblicher Hinsicht dem Lehrerstande zukommen lassen will, darüber liefsen sich auch noch manche charakteristische Prefsstimmen anführen. Recht bezeichnend sind die Worte der katholischen »Koblenzer Volkszeitung«: »Der Schulmeister von Sadowa wird immer gefräfsiger, und es ist im höchsten Grade notwendig, dafs man ihm endlich den moralischen Brotkorb etwas höher hängt.« Die Erinnerung an solche und ähnliche Worte läfst sich nicht auslöschen, und es ist deshalb nicht zu verwundern, wenn all diese Beeinträchtigungen und Demütigungen die Gemüter im Lehrerstand verstimmt und bei einem grofsen Teile desselben eine arge Verbitterung hervorgerufen haben. —

Dafs die Lehrer sich ohne Unterschied der Konfession vereinigen, ist gar nicht nach dem Sinne der Ultramontanen. Daher entstanden unter grofsen Anstrengungen auf das Drängen ihrer bildungsfeindlichen Priester und der Katholikenversammlungen katholische Lehrervereine. Auch sie wagen es, getreu der von Windthorst ausgegebenen Parole und getreu dem Geiste, aus welchem sie geboren, durch Verdächtigungen eine Entwickelung

zu hemmen, die während ihrer Thätigkeit — wie schon oben erwähnt — auf eine Reihe von Erfolgen für Schule und Stand zurücksehen kann. Dafs es trotz alledem den Gegnern nicht gelingen wird, dem grofsen Bunde ernstlich Abbruch zu thun, das beweist schon das Lehrervereinswesen des Regierungsbezirks Wiesbaden. Auch in den vorwiegend katholischen Landesteilen, wie in Westpreufsen, in der Rheinprovinz, in Westfalen u. s. w. ist die Mitgliederzahl des deutschen Lehrervereins bedeutend gewachsen und durch den vor kurzem erfolgten Anschlufs der Lehrer des Königreichs Sachsen über 70000 gestiegen. Wir müssen darum anerkennen, dafs viele katholische Kollegen, trotz der lebhaften Agitation und trotz des Druckes, dessen sie von seiten ihrer kirchlichen Organe ausgesetzt sind, dem grofsen Bunde treu bleiben. Es ist gewifs ein höchst erfreuliches Zeichen, dafs die deutschen Lehrer heute nicht leicht zur Nachfolge zu gewinnen sind, wo Wissenschaft und Vernunft umkehren sollen; dies wäre auch, wie sich Clausnitzer ausdrückt, angesichts aller dieser Thatsachen dem normalen menschlichen Verstande einfach unbegreiflich. —

Zur Vollendung des entworfenen Bildes fehlen uns noch einige wichtige Striche, die ich der Vollständigkeit wegen ebenfalls noch flüchtig berühren mufs.

Die deutsche Lehrerschaft hat die Erziehung zur Liebe zum Vaterlande und zum Kaiser, sowie zu jeder wahren Bürgertugend von jeher als eine ihrer vornehmsten Aufgaben betrachtet; sie ist ihr in Fleisch und Blut übergegangen. Andererseits darf man sich billig fragen — und es ist dies bei der Paritätsfrage schon kurz berührt worden — ob der ultramontane Klerus Deutschlands von dem gleichen patriotischen Geiste erfüllt ist! Diese Frage kann man zum mindesten nicht mit einem absoluten »ja« beantworten. Auch hier kann ich zunächst auf das wohl schwerlich anfechtbare Urteil des schon erwähnten Grafen Hoensbroech hinweisen. »Wenn Deutsche und Franzosen«, so führt er unter anderem aus, »Engländer und Russen, Polen, Spanier, Italiener, Amerikaner, Schweden, Dänen, Ungarn, Japaner und Chinesen von der gleichen Gesinnung durchströmt werden sollen, dann mufs das Besondere, das Eigentümliche, was jede einzelne dieser Nationen besitzt, in Wegfall kommen, und gerade im Eigentümlichen, im Besonderen liegt der Schwerpunkt des

Patriotismus. Je weniger der Jesuit der Gesinnung, nicht blofs der That nach — das ist wohl zu beachten — hängt an Vaterland und Heimat, je gleichgültiger ihm die Regierungsform, unter welcher er lebt, um so besser ist er, um so mehr nähert er sich dem Ideal eines Jesuiten.« Aus diesen Worten fühlen wir es dem Manne nach, dafs gerade dieser kosmopolitische Standpunkt seines Ordens nicht der unwesentlichste Punkt gewesen, der sein Gewissen bedrückt und ihn zum Austritt bestimmt hat. Eine ganze Anzahl Männer dieses Ordens, wie Bellarmin, Mariana, Becanus, erklären die Revolution für erlaubt. Für die volle Würdigung der vorliegenden Frage kommt es also wesentlich darauf an, wie weit auch hier die Ultramontanen sich durch die Prinzipien dieses Ordens leiten und bestimmen lassen. Soviel ist aber gewifs, dafs man auch in Preufsen schon unangenehme Erfahrungen gemacht hat. »Am 8. Juli 1871 wurde die besondere Abteilung für die katholischen Angelegenheiten im Kultusministerium aufgehoben, nachdem sich herausgestellt hatte, dafs diese Abteilung unter Leitung des Geh. R. Krätzig sich mehr als Delegation der römischen Kurie, denn als königl. preufsische Ministerialabteilung gefühlt hatte.« (Cl.) Und in der heutigen Zeit ist es gerade die unter päpstlichem Einflufs stehende Presse Italiens, welche bei jeder Gelegenheit gegen den Dreibund hetzt. Darum ist es ein verhängnisvoller Irrtum, die römische Kirche als die wesentlich staatserhaltende Macht, als den Hort der konservativen Interessen anzusehen. Es ist auch eine durch die Geschichte erwiesene Thatsache, dafs sich die Lehrer in einigen katholischen Bezirken ihrer Aufgabe, die Vaterlandsliebe zu pflegen, mit mehr Eifer und Bestimmtheit widmeten, als ihren geistlichen Vorgesetzten lieb war. Aber nicht blofs die Pflege des vaterländischen Sinnes, sondern auch die Stärkung des Deutschtums durch Pflege und Erhaltung der deutschen Sprache, wird den Lehrern in den östlichen Provinzen mit teilweise polnischer Bevölkerung oft recht sauer gemacht. Das ist leider eine Erfahrung, die sich dort — nach den Zeitungsberichten aus dem Osten — noch immer wiederholt, die aber auch unserer Regierung manche Sorge und Schwierigkeiten bereitet. Fürst Bismarck äufserte im Abgeordnetenhause am 9. Februar 1872 auf einige von katholischer Seite erhobenen Beschwerden: »Die Beschwerde, die wir gegen die geistlichen

Schulinspektionen in den Provinzen haben, wo das Polnische geredet wird, ist die, dafs sie die deutsche Sprache nicht zu ihrem gesetzlichen Rechte kommen lassen, sondern dahin wirken, dafs die deutsche Sprache vernachlässigt und nicht gelehrt werde, dafs der Lehrer, dessen Schulkinder Fortschritte in der deutschen Sprache gemacht haben, von seinem Geistlichen keine günstige Censur bekommt.« »Es ist ein durch die Erfolge genugsam erhärteter Grundsatz,« so führt Konrad Fischer im 2. Bande, S. 422 aus, »dafs lange verloren gewesene Stämme dem deutschen Vaterlande durch nichts so sicher wieder gewonnen werden, als durch die einfache Volksschule und das treue Walten der Lehrer . . . . . Was deutsche Volksschullehrer auf diesem Gebiete leisten können, möge folgendes Beispiel zeigen. 1827 waren im Osteroder Kreise (Ostpreufsen) 89 Schulen, davon 28 nur von polnischen, 5 nur von deutschen, 56 von polnischen und deutschen Kindern besucht. Von den Lehrern konnten in beiden Sprachen 60 unterrichten, in der deutschen allein nur 4, in der polnischen allein 25. 55 Jahre später waren alle in dem Kreise deutsch!« »Die gleiche Aufgabe erfüllen die Volksschullehrer in den gemischt bevölkerten Gemeinden der Reichslande.« Die polnischen Geistlichen sind auch heute noch ausgesprochene Feinde des Deutschtums und hemmen die gesamte Entwickelung des Schulwesens auf Schritt und Tritt. Nicht selten werden Lehrer, die das Vaterunser deutsch in der Schule beten, öffentlich beschimpft; sogar handgreifliche Auseinandersetzungen zwischen Lehrern und Geistlichen sollen vorgekommen sein. Wir können daher den Standpunkt der katholischen Geistlichkeit, dafs sie wie die evangelische, die doch stets treue und gehorsame Unterthanen des Staates gewesen sind und fortgesetzt das Vertrauen der Staatsbehörde geniefsen, das gleiche Recht auf die Schulaufsicht habe, nicht teilen. Wenn man nun Kreis- und Ortsschulinspektion in gewissen Fällen, namentlich den polonisierenden Geistlichen entzogen hat, so wird niemand, der auch nur einen Funken von Vaterlandsliebe hat, wünschen, der Staat sollte sich selbst die Hände binden und mit verschränkten Armen zusehen, wie die unabsetzbaren geborenen katholischen Schulaufseher sich an Bestand und Wohl der deutschen Nationalität versündigen. —

Unter dem Eindrucke eines solchen gewaltigen Kampfes, wie er heute gegen die Volksschule und damit auch gegen die

ganze moderne Civilisation geführt wird, gilt es, die Kräfte zu prüfen und zu gebrauchen, nicht kleinmütig zu werden, sondern auf der Bahn zu den wichtigen Zielen fortzuschreiten und nach Kräften mitzuwirken an den unveräufserlichen Aufgaben eines hochentwickelten Kulturstaates! Mögen die Lehrer, die naturgemäfs in der ersten Reihe dieses Kampfes stehen, gehoben und getragen von einem freien pädagogischen Denken, Empfinden und Wollen, stets einmütig und geschlossen in den immer näher rückenden letzten Entscheidungen zusammenhalten zum Wohle des Vaterlandes und der Schule und zur Ehre ihres eigenen Standes! Dann haben »sie für sich den Beifall aller, die es aufrichtig mit des Vaterlandes Gröfse meinen. Sie haben für sich den schönen Lohn, den jedes Streben nach Wahrheit und Geistesfreiheit in sich birgt; sie haben für sich das stärkende Bewufstsein, einer guten, gerechten Sache zu dienen, und endlich eine Gewifsheit, die in dem Ringen nach hohen Gütern Kraft und Halt giebt, die Gewifsheit: dem Mutigen hilft Gott!«

Neue Bahnen im Aufsatzunterrichte der Volksschule.

Ein Beitrag zur Methodik des Aufsatzunterrichtes von **Emil Rasche**, Schuldir.

(Fortsetzung statt Schlufs.)

II.

Das Ziel des Aufsatzunterrichts und seine Stellung zu den übrigen Unterrichtsfächern.

Ist der Stilunterricht nach Schiefsl »ein Unterricht in der Kunst des Stilisierens«, so ergiebt sich daraus als Ziel des Aufsatzunterrichts: Aneignung der Fertigkeit in der Kunst stilistischer Darstellung.

Der offizielle Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen sagt über das Ziel des Aufsatzunterrichts folgendes: »Die Übungen im Aufsatzschreiben bezwecken die Aneignung der Fertigkeit, Gedanken richtig und geordnet niederzuschreiben.«

Will man seine Gedanken richtig und geordnet niederschreiben, so kommt es zunächst wohl auf logische Anordnung der Gedanken, auf richtige, den Gesetzen der Grammatik ent-

sprechende Satzbildung, auf eine gute Verbindung der einzelnen Sätze, wie nicht minder auf die treffende Wahl des einzelnen Ausdruckes an. Die schriftliche Wiedergabe aber erfordert des weiteren nicht nur die Fertigkeit kalligraphischer Darstellung, sondern auch die Fähigkeit »ohne Verstofs gegen die Hauptregeln der Orthographie zu schreiben«.

Daraus ergiebt sich nun mit zwingender Notwendigkeit, dafs der Unterricht in der Grammatik, in der Rechtschreibung und im Schönschreiben sich direkt in den Dienst des Aufsatzunterrichts zu stellen hat; denn diese 3 Unterrichtsfächer haben ihr Ziel nicht in sich selbst, sondern es fällt mit dem Ziele des Aufsatzunterrichts zusammen, das — wie schon dargelegt — kein anderes sein kann, als den Schüler anzuleiten, seine Gedanken schriftlich zum korrekten Ausdruck zu bringen.

Wohl ist die Aufgabe des Sprachunterrichts eine doppelte, nämlich: die Sprache verstehen und sie gebrauchen zu lernen; aber »wir pflegen das Sprachverständnis doch hauptsächlich um des Gebrauchs willen«, und Rudolph fordert daher: »In den Mittelpunkt aller sprachlichen Belehrung tritt dasjenige Einzelfach, welches das allgemeine Ziel auch zum Sonderziel hat: der Aufsatzunterricht.«

Selbst wenn wir nun diese Forderung in ihrem vollen Umfange und in ihrer ganzen Konsequenz für die methodische Behandlung des Sprachunterrichts nicht anerkennen wollten, so müfsten wir doch zugeben, dafs aller Sprachunterricht, dessen Hauptziel nicht auf die korrekte mündliche und schriftliche Anwendung der Muttersprache gerichtet ist, als verfehlt anzusehen sei.

Theoretisch erkennt man heute allseitig den Grundsatz an: »Die Grammatik der Volksschule ist nicht um ihrer selbst willen, sondern nur um des praktischen Zweckes willen zu betreiben: »Die Muttersprache grammatisch, ortographisch und stilistisch gebrauchen zu lehren.« Aber wie steht es in der Unterrichtspraxis? Wie eine ewige Krankheit erbt sich in unsrer Volksschule jene Grammatik fort, die das System hochhält, allerdings nicht mehr in den plumpen Formen der Methode eines August Heyse, sondern verfeinert und dem oben angeführten praktischen Zwecke äufserlich anbequemt. Sehen wir uns die zahllosen »Sprachschulen« daraufhin an: Finden wir hier nicht nur allzu-

viel vom System und erweisen sich nicht viele der »praktischen Übungen« als ein erfolgloses Operieren mit toten Formen? Im Inseresse einer fruchtbaren Stilbildung ist immer und immer wieder die Forderung geltend zu machen: Hinweg aus unserm Sprachunterricht 1. mit allen den Übungen, gegen die der Schüler überhaupt nicht fehlt; hinweg 2. mit solchen Übungen, die nur dem System zu Liebe getrieben werden![1]) Wieviel schöne Zeit wird heute noch in den deutschen Sprachstunden mit derartigen Übungen vergeudet? Wieviel Zeit aber würde durch Ausscheidung aller dieser unnützen Tretmühlenarbeit gewonnen für eine wirklich geist- und sprachbildende Schularbeit!

Bei der praktischen Handhabung des Aufsatzunterrichts selbst kommt es hauptsächlich wohl auf zwei Dinge an: erstens auf eine wohlerwogene, den Verhältnissen angepafste Wahl der Aufsatzthemen und zum zweiten auf eine klare, zielsichere und umfassende Vorbereitung.

Aber werden durch Grammatik und Rechtschreibung auch alle Seiten der Stilbildung berührt? Keineswegs; denn die rechte Anordnung der Gedanken, die mustergiltige Verbindung der Sätze und die Wahl des entsprechenden Ausdrucks, diese Dinge werden hierbei doch nur insoweit berücksichtigt, als es die sprachliche Darstellung überhaupt erfordert. Wir bedürfen also noch besonderer Lektionen, in welchen diese Dinge zu einer methodisch unterrichtlichen Behandlung kommen, in welchen in Sonderheit »die Kunst des Stilisierens« geübt wird. Es wäre nun aber sicherlich falsch, das Stilisieren im Sinne einer Kunst aufzufassen, wie man von einer Kunstfertigkeit im Schreiben und Zeichnen spricht; nein, wir dürfen die Stilbildung nicht als eine mechanische, auf blofsen formell richtigen Gedankenausdruck berechnete Übung auffassen. Denn wenn es richtig ist, dafs der Schüler durch seine stilistischen Darstellungen seinen ganzen inneren geistigen Menschen zum Ausdruck bringen soll, so ist auch die Stilbildung als eine Bildung, Förderung und Stärkung der gesamten geistigen Kräfte des Menschen anzusehen. »Jede Bereicherung des Vorstellungsschatzes, jede Stärkung des Denkvermögens und Vertiefung des Empfindens und

---

[1]) Johannes Meyer, Zur Umgestaltung des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. Verlag von Emil Behrend, Wiesbaden.

jede Kräftigung des Willens bedeutet einen stilistischen Gewinn.[1]) In diesem Sinne sagt Herbart: »Die Verbesserung der Sprache mufs vom Gedanken ausgehen,« und Busson weist auf den inneren Zusammenhang zwischen geistiger Allgemeinbildung und stilistischer Befähigung in folgenden bekannten Worten hin: »Gut zu schreiben, erfordert gut zu denken, gut zu empfinden und sich gut auszudrücken oder Geist, Seele und Geschmack.« Erzielt sich hieraus nicht die weitere Schlufsfolgerung, dafs sich die gesamte Schulbildung, aller Unterricht, sofern er nicht blofs eine Aneignung mechanischer Fertigkeiten bezweckt, dem Stilunterricht dienstbar sein mufs, und zwar bewufst, d. h. der Lehrer mufs in seinem Gesamtunterricht das Absehen darauf richten, den Schüler in seinem sprachlichen Ausdrucksvermögen zu fördern, oder um mit Dr. Sachse zu reden: »sein Ziel sei nicht Übermittelung materiellen Wissens, sondern Stärkung, Hebung der geistigen Kraft durch das Wissen.« Darum fordern auch die Gutachten der Kgl. Bezirksschulinspektoren im »Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen«, »dafs der sprachlichen Bildung durch den gesamten Unterricht Vorschub geleistet werden soll,« und Bezirksschulinspektor Schulrat Baunack bemerkt: »Die Kunst, Gedanken richtig darzustellen, wird um so sicherer erlernt, wenn auch in den übrigen Unterrichtsfächern das Bestreben vorhanden ist, die Denk- und Redefertigkeit zu vervollkommnen. Vollsätziges Antworten, Zusammenfassen der Hauptgedankan des besprochenen Pensums, Nacherzählen des geschichtlichen Stoffes, Auswendiglernen und Vortragen von Musterstücken: alles dies ist geeignet, die Kinder an Redewendungen zu bereichern und ihren Gedankenausdruck zu veredeln.« Das sind alte, bekannte Forderungen, und welche Methodiker hätten sie nicht schon erhoben? Aber sind sie heute bei unsrer hochentwickelten Unterrichtstechnik als überflüssig anzusehen? Uns will scheinen, als ob trotz aller methodischen Fortschritte gerade hier noch viel zu wünschen übrig bleibe.

Wir ziehen darum diese alten Forderungen von neuem wieder an das Licht, um unser pädagogisches Gewissen zu

[1]) Lüttge, »Der stilistische Anschauungsunterricht«, ein sehr beachtenswertes Werkchen, auf das wir später eingehender zu sprechen kommen.

rühren, zur Nachahmung anzuregen, wo es not thut. Wir fordern zum ersten: Halte in deinem Unterricht auf logische Zucht! Logisch durchdacht, klar, abgerundet und wohl abgemessen seien deine Präparationen; bestimmt, einfach und verständlich sei deine Ausdrucksform! Mit Strenge und mit eiserner, unermüdlicher Konsequenz halte auf logischen Gedankenausdruck deiner Schüler! Die Antworten müssen nicht nur sachlich richtig, sondern auch formell korrekt sein! Zum zweiten: Wende deiner Fragform peinliche Beachtung zu! Wie oft begegnen wir jenen leichten und seichten Fragen, die von dem Schüler nichts weiter verlangen, als mit dem in der Frage fehlenden Satzgliede zu antworten! Selbst in gedruckten »Musterlektionen« begegnen wir solchen Fragen, die dem Schüler die Antwort in ihrem sachlichen Inhalt und in ihrer sprachlichen Form in den Mund legen.

Wohl ist es notwendig, in den Unterklassen, wo es gilt, die schüchternen, sprachlich unbeholfenen Kleinen überhaupt zum Reden zu bringen, leichte Fragen zu wählen; aber in der Mittel- und Oberklasse sollte man grundsätzlich nur solche Fragen stellen, die als Antworten wirkliche geistige Arbeit verlangen. Nur die Frage hat bildenden Wert, die von dem Kinde eine Antwort fordert, die sachlich und sprachlich ein selbständiges Produkt eigenster Geistesarbeit ist. Prüfen wir unsre Fragen, die wir täglich an unsre Schüler richten, von diesem Gesichtspunkte aus, wie gar viele müssen dann wohl als zu leicht befunden werden! Wir fragen aber oftmals nicht nur zu leicht, sondern wir fragen auch zu viel. Wolle man sich doch im Interesse der sprachlichen Bildung unsrer Schüler angewöhnen, anstatt der Fragen hie und da kurze Imperative anzuwenden: »Sprich dich hierüber aus!« »Gieb ein Urteil ab!« »Erzähle davon!« Wir machen unsre Schüler damit nicht nur fester in Bezug auf ihr stoffliches Wissen, sondern nötigen sie auch, schärfer zu denken, ihre Sprache selbstthätiger und bewufster anzuwenden. Das beständige Gängelband der Frage, namentlich der zu leichten Frage, macht die Schüler denkfaul und ist ihrer sprachlichen Entwicklung mehr hinderlich als förderlich.

Halte deine Schüler streng an, nur in korrekten, wohl abgerundeten Sätzen zu antworten und gewöhne sie an das freie Zusammenfassen ganzer Stoff-

gruppen! In den Unter- und Mittelklassen wird man als Antwort prinzipiell auch dann den ganzen Satz fordern, wenn in demselben die ganze Frage mit enthalten ist. In der Oberklasse wird man, wie schon gefordert, die Frage in der Regel so gestalten, dafs der Schüler die Antwort in ihrer Form selbständig gestalten mufs; immer aber wird man hier auch auf vollständige Sätze halten. Auch die kleinste Inkorrektheit der Antwort mufs moniert werden, und unermüdlich hat der Lehrer gebotenen Falles die nötigen Korrekturen eintreten zu lassen. Wohl ist das mühsam und erfordert viel Geduld und zähe Ausdauer, aber die Mühe lohnt doch reichlich.

Besonders aber betonen wir die zweite Forderung kleinere und gröfsere Stoffganze vom Schüler in freier Rede zusammenfassen zu lassen. Das wird erfahrungsgemäfs im Anfang nicht immer glatt von statten gehen, und der Lehrer wird vielfach anregend, helfend und korrigierend eingreifen müssen; aber man lasse sich diese Mühe nicht verdriefsen: denn dies freie Wiederholen und Zusammenfassen der behandelten Stoffe ist uns zunächst ein sicherer Prüfstein, inwieweit der Lehrstoff verständnismäfsig aufgefafst worden ist; es befördert ferner auch die sprachliche Gewandtheit der Schüler und die Aneignung des Stoffes.

III.

Auswahl der Aufsatzthemen.

Dr. Strahl sagt in seinem Werke: »Der deutsche Aufsatz für die Mittelstufe höherer Lehranstalten«: »Die richtige Auswahl des Themas ist das ganze Geheimnis des Aufsatzunterrichtes.« Wenn diese Behauptung in ihrer wörtlichen Auffassung für die Volksschule auch nicht ganz zutreffend sein dürfte, so liegt hierin doch eine Wahrheit, die gewifs jeder Lehrer in seiner Unterrichtspraxis bestätigt gefunden hat. Wer hätte nicht schon die Erfahrung gemacht, dafs unsern Schülern die Bearbeitung dieses oder jenes Themas trotz sorgfältiger Vorbereitung nicht recht gelungen war, während die Ausarbeitung anderer Themen die Erwartungen übertraf? Und wenn wir der Ursache dieser Erscheinung nachforschten, fanden wir da nicht zumeist, dafs unsern Schülern für jene Themen das rechte Interesse fehlte, während sie an die Bearbeitung dieser Themen von vornherein

mit lebendiger Hingabe und voller Lust herangegangen waren! Das mufs uns ein deutlicher Fingerzeig für die Auswahl unserer Aufsatzthemen sein, und wir folgern daraus den obersten Grundsatz: Wähle nur solche Aufsatzthemen, von denen du fest überzeugt bist, dafs die Schüler ihnen das volle Interesse entgegenbringen. Die Übereinstimmung mit diesem Grundsatze sagt Schiefsl: »Von allem Anfang an mufs daher unser erstes Bestreben sein, das Interesse des Schülers für unsern Gegenstand zu gewinnen und den ganzen Unterricht so einzurichten, dafs sie gern mitthun, dafs ihnen das Aufsatzmachen keine Last, sondern eine Lust ist .... Der Eifer unsrer Schüler wird unser bester Bundesgenosse werden.«

Wenn wir unsre Kinder beim Spiel und bei der Arbeit betrachten, so werden wir finden, dafs sie dann ganz bei der Sache sind, mit vollem Interesse wirken, wenn sie selbstthätig aus sich heraus schaffen können. Daraus ergiebt sich nun als weitere Folge, dafs wir bei der Stoffauswahl für die Schüleraufsätze den ersten Grundsatz Dr. Sachses zu beachten haben: »Der Aufsatz soll nicht nur eine schriftliche Wiedergabe einzelner Wissensstoffe sein, sondern er soll aus eigener geistiger Bethätigung des Kindes hervorgehen.«

Wo aber finden wir solche Stoffe? Wir finden sie zunächst in unsern Lehrstoffen, vorausgesetzt allerdings, dafs wir diese Stoffe durch die rechte Unterrichtsbehandlung zum vollen geistigen Eigentum des Kindes gemacht haben, dafs das Kind in diesen Stoffen lebt wie in einer eigenen Welt. Nach dieser Richtung hin bietet uns vor allem der Leseunterricht in den zur Behandlung gekommenen Lesestücken geeignetes Material. Hierüber schreibt Dr. Sachse: »Einen glücklichen Griff thut man meistens, wenn man diese (die Aufsatzthemen) an ganz kurze stimmungsvolle Gedichtchen anschliefst, für die ein plastisch anschaulicher Hintergrund mit Leichtigkeit geschaffen werden kann, ja die ohne diesen gar nicht erfafst werden können.« ... Auch erzählende Gedichte von mäfsigem Umfange lassen sich für den deutschen Aufsatz verwerten, indem man nach ihnen einfache, aber recht anschauliche Erzählungen liefern läfst. Hierher gehört die Legende vom Hufeisen, das Lied vom braven Mann, der Löwe von Florenz, der Postillon von Lenau, das Glück

von Edenhall. Längere Gedichte, wie z. B. die Schillerschen Balladen bieten des Stoffes so viel, dafs ihn auch reifere Schüler in einer fortlaufenden Darstellung nicht bewältigen können, und jeder Versuch es zu thun, mifslingen mufs. Man wähle Themen aus ihnen, die in engen Grenzen eine anschauliche Bearbeitung und eigene Vorstellungen zu lassen. Man wähle z. B. »Das Krönungsmahl« aus dem Grafen von Habsburg — »Der König und sein Gefolge am Meeresufer« nach dem Taucher — »Der zurückkehrende Damon im Walde«.

In den oberen Klassen bieten uns die Realstoffe reichen Stoff für die Aufsatzthemen; doch ist hier bei der Stellung des Themas besondere Vorsicht geboten. Das Kind soll, wie gesagt, diese Stoffe nicht als »angelernte Wissensstoffe« wiedergeben, sondern es mufs hier Gelegenheit finden, seine natürliche Schaffenskraft, seine Phantasie bethätigen zu können. Dr. Sachse verwirft daher die reinen Beschreibungen und die Nacherzählungen geschichtlicher Stoffe und empfiehlt, dafs man Themen aus dem Gebiete der Realien beispielsweise folgende Fassung gebe: »Was das Samenkorn — die Stubenfliege — der Hase erzählt« oder »Auf einer Ritterburg im Mittelalter« (nicht »Das Ritterwesen im Mittelalter) — »Im alten Sparta« etc.

Sehr dankbare Themen bieten wir dem Schüler indem wir ihn veranlassen, eigene Erlebnisse darzustellen, nur hat man hier wohl zu beachten, dafs diese Darstellungen »aus der Auffassung des Kindes selbst herauskommen« und vor allem, dafs die Stoffe eng begrenzt sind, vom Kinde leicht überschaut werden können, darum nicht Themen »Meine Sommerferien« — »Ein Frühlingstag« — »Eine Feuersbrunst« — sondern »Ein Tag aus meinen Sommerferien« — »Ein Spaziergang nach ....« — »Was ich bei der gestrigen Feuersbrunst erlebte« u. s. w.

Wenn wir so die Aufsatz-Stoffe aus dem eigensten Anschauungs- und Erfahrungskreise des Kindes wählen, — sei es dafs wir hierzu behandelte Unterrichtsstoffe oder eigene Erlebnisse des Kindes als Grundlage bieten, wenn wir das Thema so begrenzen, dafs das Kind den Stoff gut überschauen kann und wenn wir es so formulieren, dafs wir danach den Schüler veranlassen, Konkreta zur Darstellung zu bringen, so werden wir auch dem zweiten Grundsatze Dr. Sachses gerecht: »Die Stoffe des Aufsatzes sind dem Anschauungs- und Vor-

stellungskreise des Kindes zu entnehmen, seinem sinnlichen sowohl, als seinem geistigen, sind eng zu begrenzen und müssen einer konkreten Behandlung fähig sein.

In den beiden Grundsätzen Dr. Sachses sind uns die sichersten Wege für die rechte Auswahl von Aufsatzstoffen gegeben, und in der Beachtung dieser Grundsätze liegt eine hochwichtige Voraussetzung für das Gelingen der Aufsätze unsrer Schüler.

Es ist hier am Platze, auf das Erscheinen zweier Aufsatzsammlungen hinzuweisen, die als schöne Früchte der Anregungen Dr. Sachses zu bezeichnen sind: »Aufsatzstoffe für die Volksschule. In Themen, Skizzen und ausgeführten Arbeiten dargeboten von P. Dietel und R. Göhler, Lehrer in Leipzig. Verlag: Julius Klinkhardt, Leipzig« und »Deutsche Aufsätze für die Volksschule. I. für die Oberklassen, II. für die mittleren und unteren Klassen. Von Paul Th. Hermann. Verlag: Ernst Wunderlich, Leipzig.« Dietel und Göhler schreiben in ihrem Vorworte: »In der vorliegenden Sammlung von Aufsatzstoffen ist der Versuch gewagt worden, Ideen zur Ausführung zu bringen, die von einem bewährten Schulmanne, Schuldirektor Dr. Sachse in Leipzig, wiederholt dargelegt worden sind, die jedoch, als höchst bedeutsam, ja bahnbrechend bezeichnet, zur Zeit noch nicht die allgemeine Beachtung gefunden haben, die sie zu verdienen scheinen.« Hermann weist in seinem Vorwort auf die Grundzüge seiner Aufsatzsammlung in folgenden Worten hin: »Seit Jahren ist von verschiedenen, sehr beachtenswerten Seiten die Forderung ausgesprochen worden, bei der Behandlung der deutschen Aufsätze in der Schule mit der zumeist bisher üblichen Art und Weise zu brechen. Man tadelt, dafs die Aufsätze vielfach zur reinen Übung sprachlicher Formen herabgewürdigt, bei der Vorbereitung oft schon die fertigen Gedanken und ihre Aufeinanderfolge gegeben und die Kinder blofs genötigt würden, sich an das zu erinnern, was und wie sich der Lehrer bei der Vorbesprechung geäufsert habe, und verlangt nun, dafs die deutschen Aufsätze in erster Linie als ein Mittel aufgefafst werden sollten, den kindlichen Geist zum Ausdrucke und zum Bewufstsein seiner selbst zu bringen, dafs sich in ihnen das ganze Geistesleben des Kindes, sein Denken und Fühlen, seine Phantasie und sein Urteil wiederspiegeln mufs, dafs sie Geistesprodukte und nicht nur Repro-

duktionen seien, und dafs der Lehrer bei der Vorbesprechung derselben dem Denken des Kindes nur die Richtung andeuten dürfe, in der es sich zu bewegen habe.«

Wir stehen nicht an, beide Werke als hochbeachtenswerte Erscheinungen auf dem Gebiete der Aufsatz-Litteratur zu bezeichnen, wenn auch einzelne der Themen den dargelegten Grundsätzen nicht ganz zu entsprechen scheinen. Themen, wie z. B. »Wie zünde ich Feuer an« — »Wie die Kinder mit dem Sande spielen« — (Dietel und Göhler) — oder »Es klingelt« — »Mein Strickstrumpf« — »Beim Kaffeekochen« (Hermann) u. s. w. liegen wohl dem Anschauungskreise der Kinder nahe, sie sind auch eng begrenzt und einer konkreten Behandlung fähig; aber wir meinen, dafs sie wohl schwerlich das volle Interesse der Kindesseele finden dürften. Andere Themen erscheinen uns über den Anschauungskreis eines Volksschülers hinauszugehen, wie »Gedanken einer deutschen Schildwache« — »Ein Heimatstraum auf dem Tropenmeere« — »Der Schmuck der Gräber und ihre Bedeutung« — »Zwei Scenen aus Wilhelm Tell« (ein Vergleich!) (Dietel und Göhler); ferner »Gedanken eines Spatzes an einem Wintertage« — »Dankgebet eines aus dem heiligen Lande zurückkehrenden Pilgers« — »Skandinavien und Italien« (ein Vergleich) (Hermann) u. s. w.

Indefs, wenn auch einzelne Themen zu beanstanden wären, so bleibt doch noch in beiden Werken eine Fülle von Aufsatzmaterial, das jedem Lehrer fruchtbare Anregungen bieten mufs.

Dafs für die Unter- und Mittelstufe des Aufsatzunterrichts namentlich die einfache Erzählung von bildendem Wert ist, wird wohl von allen Methodikern anerkannt, denn erfahrungsgemäfs finden Unterrichtsstoffe erzählenden Inhalts immer das regste Interesse des Kindes. Sieber schreibt in seinem Aufsatze: »Wie führen wir unsre Kinder zur Selbständigkeit?« [1]): »Die einfachste und leichteste Form (des Aufsatzes) ist zweifellos die Erzählung, bei der die Apperzeption nur in einer Richtung verlaufen kann. Sie sollte demnach vornehmlich der untersten der drei Stufen zugewiesen werden, die man im stilistischen Unterrichte unterscheiden kann. Sicherlich sind trockene Beschreibungen von Gegenständen, wie »das Pferd«, »der Tisch«, »das Taschenmesser« etc. in ihrer Allgemeinheit, namentlich aber für die

[1]) Der praktische Schulmann, Jahrgang 1895.

Unterklasse sehr bedenkliche Aufsatzthemen. die aus der Volksschule vollständig verschwinden müfsten.« Auch Schiefsl will die Erzählung ganz besonders bevorzugt wissen und sagt: »In den beiden ersten Jahren des Stilunterrichts dürfen jedenfalls nur Erzählungen gefertigt werden, wenn dieser Unterricht nicht von Haus aus das Ziel verfehlen soll.« Wenn man allerdings die Erzählung nur zu blofsen Nachbildungen benutzt, verschliefst man ihr den vollen Wert für die Stilbildung. Ein wesentlich erhöhteres Interesse gewinnt die Erzählung für das Kind, wenn man es selbst als handelnden Mittelpunkt der Begebenheit auftreten läfst, und es veranlafst, die Handlung von sich selbst oder als beobachtende Person darzustellen. Denken wir uns z. B., die bekannte Fabel »Der Hund auf dem Stege« sei sachlich durchgesprochen worden, so liefsen sich hieran die zwei Aufgaben knüpfen: 1. Erzähle die Begebenheit so, dafs du als Beobachter des Hundes erscheinst! 2. Der Hund selbst erzählt die Begebenheit! Die Wiedergabe der Erzählung verliert dann in der veränderten Form für das Kind den Charakter der blofsen Reproduktion; denn das Kind giebt dann den Stoff gewissermafsen aus sich heraus und gestaltet die Form mit regstem Interesse und vollster Selbstthätigkeit.

Wie sich eine derartige Unterrichtsbehandlung in der Praxis gestalten dürfte, hat der Verfasser dieser Abhandlung in seiner im Verlage von A. Huhle, Dresden erschienenen Schrift dargelegt: »Die Erzählung im Aufsatzunterrichte der Volksschule. Eine Sammlung ausgeführter Aufsatzübungen im Anschlufs an epische Meisterstücke. Bearbeitet von Emil Rasche, Schuldirektor.« Das Werkchen hat in der Kollegenschaft freundliche Aufnahme und seitens der Kritik ehrenvolle Anerkennung gefunden. Es sei gestattet, aus der reichen Anzahl der Recensionen nur folgende aus der »Bayerschen Lehrerzeitung« anzuführen: »Während Max Schiefsl mit seinen Reformbestrebungen für den Aufsatzunterricht in Bayern noch immer nicht die verdiente Beachtung gefunden hat, greift der Verfasser der vorliegenden Schrift Schiefsls Gedanken, den Aufsatzunterricht mit interessanten Erzählungen, anstatt mit langweiligen Beschreibungen zu beginnen auf, und zeigt seine praktische Ausführung. Die Anleitung enthält für die Unter-, Mittel- und Oberstufe je 18 gut gewählte Erzählungen. Jedes Thema ist in mehr als einer Form bearbeitet,

um in die Arbeiten der Schüler eine gröſsere Mannigfaltigkeit zu bringen. Rezensent hat die Brauchbarkeit des Buches in der Praxis erprobt und kann dasselbe jedem Lehrer zur Anschaffung empfehlen.«

(Schluſs folgt.)

Pessimismus und Pädagogik.

Von **P. Bergemann** in Jena.

Zu den Ausführungen des Herrn L. Veeh in Heft 12 der »Neuen Bahnen« 1898 möchte ich nur in einigen kurzen Bemerkungen und Berichtigungen Stellung nehmen.

Zunächst mache ich Herrn Veeh darauf aufmerksam, daſs er sich irrt, wenn er mich einfach zu den Optimisten rechnet. Ich bin nicht mehr Optimist und nicht in anderem Sinne als Eduard von Hartmann, den ich ebenso hoch schätze, wie Herr Veeh, und dessen persönlicher Bekanntschaft ich fast ebensoviel Anregung zu verdanken habe, wie seinen Schriften, Ich bin nämlich durchaus nicht eudämonologischer Optimist, sondern nur evolutioneller, im besonderen in ethischer und intellektueller Hinsicht. Im übrigen stehe ich auf dem Standpunkte des Indifferentismus, wie ich das, meiner Ansicht nach, unzweideutig genug auch ausgesprochen habe. Glück ist mir ein Nebenerfolg, eine Randverzierung des Lebens — darum ist es gleichgiltig für die Wertung desselben und die Beurteilung des Thuns der Menschen. Nur der Psycholog hat ein Interesse daran zu erfahren, welche Rolle das Glück, sagen wir lieber: welche Rolle Lust- und Unlustgefühle beim Zustandekommen von irgendwelchen Handlungen spielen. Er weiſs, daſs Lustgefühlen eine groſse treibende Kraft innewohnt, sowohl den sinnlichen, als auch den geistigen, bis hinauf zu den allerverfeinertsten, allervergeistigsten und subtilsten, welche z. B. den Menschen veranlassen können, um einer groſsen und erhabenen Idee willen (oder doch um einer Idee willen, die dieser Mensch für groſs und erhaben hält) zum Märtyrer zu werden, das Leben selbst zu opfern. Aber was hat das alles mit der Wertschätzung von Welt, Leben und Menschen zu thun! Ich bleibe dabei: nach Lust und Leid, das heiſst nach Begleitzuständen und Nebensachen den Wert der Dinge messen. Solche Denkweisen sind Vordergrunds-Denkweisen und Naivetäten.

Herr Veeh meint ferner, es sei eine bloſse, unbewiesene Behauptung, wenn ich sage, daſs das Experiment, das allein den eudämonologischen Pessimismus bestätigen könnte, unausführbar sei. Herr Veeh ist der Ansicht, man könne im Verlaufe des individuellen Lebens sehr wohl ein Saldo der Empfindungen des betr. Menschen ermitteln und durch Summierung aller so gewonnenen Spezialsaldi das Totalsaldo der Menschheit ziehen. Ja, wie in aller Welt wäre das denn möglich? Die Unmöglichkeit eines derartigen Experimentes liegt doch geradezu auf der Hand. Ich möchte wohl wissen, wie Herr Veeh z. B. das Spezialsaldo der Empfindungen im Leben eines Hottentotten oder Australnegers zu ermitteln vermöchte. Ganz zu schweigen von den Spezialsaldi der längst verstorbenen Menschen. Ja, ich behaupte kühnlich, Herr Veeh kann nicht einmal die Spezialsaldi der Empfindungen der Personen ermitteln, mit denen er verkehrt, jedenfalls nicht diejenigen seiner Zeitgenossen — selbst wenn ich nur die Kulturvölker, ja wenn ich auch nur Deutschland dabei im Auge habe. Kann er das Spezialsaldo der Empfindungen seines eigenen Lebens ziehen? Ich bekenne offen, ich vermag es bezüglich des meinigen nicht mit auch nur einigermaſsen befriedigender Genauigkeit — es ist mir allerdings auch zu nebensächlich und gleichgiltig, um viel Zeit daran zu verlieren. Ich habe zumeist Besseres zu thun, als beständig an meinen eigenen Empfindungen den Puls zu fühlen.

Was den Einwurf betrifft, daſs ich nicht es verstanden habe, überzeugend darzulegen, daſs eudämonologischer Pessimismus und evolutioneller Optimismus sich nicht miteinander vertragen, so kann ich da nur auf meine Ausführungen hinweisen: ich weiſs auch jetzt nichts anderes zu sagen; wenn es nicht überzeugend ist, so liegt das an meiner Unvollkommenheit, nicht aber an der Sache selbst.

Endlich noch ein Wort darüber, daſs nach Herrn Veehs Meinung das evolutionistische Moralprinzip unzulänglich sei zur Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik: es sei nämlich zu dürr — es setze die Kulturentwickelung als unendlichen Prozeſs; es bestimme kein Ziel; die Welt soll ihm zufolge »für nichts und wieder nichts dasein«. Deshalb habe mein Versuch bisher auch weiter keine Beachtung gefunden. Darin, um das zunächst einmal zu konstatieren, täuscht sich Herr Veeh — ich habe Beweise des Gegenteils in der Hand. Aber das ist

nebensächlich — könnte auch leicht zu persönlich werden. — Was das andere, die Hauptsache, betrifft, so bin ich nun auch gar nicht Herrn Veehs Meinung, die übrigens der von Dittes gerade zuwiderläuft, der mir vorgeworfen hat, ich sei zu spekulativ, zu metaphysisch. Herr Veeh hat Recht — Dittes hatte aber auch nicht Unrecht. Ich bin wirklich eine sehr metaphysisch angelegte Natur, und ich wundere mich, dafs das Herr Veeh nicht gemerkt hat. In meiner letzten Arbeit in den »Neuen Bahnen« tritt das deutlich genug hervor, z. B. im siebenten Heft (S. 348). Aber ich weifs doch auch anderseits zu genau, dafs wir auf diesem Gebiete nichts wissen können — dafs es sich da nur um Glauben handelt. Darum halte ich diese Dinge fern von der Pädagogik — die soll auf dem sicheren Boden des Erfahrungsmäfsigen bleiben. Und was das Dürre an dem von mir der Pädagogik als Grundlage gegebenen Prinzipe angeht, so finde ich dieses Prinzip nicht dürrer, als wenn ich, wie E. von Hartmann, von einem Absoluten spreche, dem zu Liebe wir hier ringen und kämpfen, uns mühen und leiden, das ich aber näher nicht beschreiben kann — von dessen Wesen ich nichts, aber schlechterdings gar nichts weifs und aussagen kann, nur etwa einige negative Bestimmungen zu geben vermag. Übrigens will ich ja den Hinweis auf einen höheren, über die eigentliche Kultur-Entwickelung hinausliegenden Zweck gar nicht einmal ganz missen: ich weise darauf doch klar genug in meinen Bemerkungen über religiöse Erziehung und Religions-Unterricht in verschiedenen meiner Arbeiten hin. Ja, ich proklamiere doch geradezu, dafs alle Erziehung, aller Unterricht schliefslich in eine religiöse Spitze auslaufen, dafs aller Unterricht schliefslich geradezu Religions-Unterricht werden soll. Freilich denke ich dabei an Vernunft-Religion, an eine Religion, die der Phantasie den Zügel der kritischen Vernunft anlegt. Die eigentlich metaphysische Zeit, die Zeit der Mythenbildungen und der mystisch-phantastischen Religions-Schwärmereien, der waghalsigen mit dem Absoluten sich beschäftigenden Hypothesen und Phantastereien ist vorbei und wird, meiner Ansicht nach, auch nicht wiederkehren. Wie an die Stelle des alten militärischen Typus der industrielle in der Kultur- und Menschheits-Entwicklung allmählich getreten ist, so auch an die Stelle des metaphysisch-spekulativen der positivistische. Dadurch, ich wiederhole es, wird die Religion nicht abgewiesen, aber sie wird ihrer ehemaligen Suprematie entsetzt.

Sie hat in Zukunft, geradeso wie das Glück, nur noch darauf Anspruch zu erheben, eine Randverzierung im Leben des Menschen zu sein. Nicht in eine Metaphysik sollen wir uns hinfort flüchten, sondern wir sollen uns der immer werdenden Kultur thätig opfern. Zerbrechen wollen wir die alten Tafeln der Frommen, der Transzendentler; zersprechen wollen wir die Sprüche der Weltverleumder und Weltverächter. An die Stelle der Religion und der Metaphysik des Todes und des Nirvana wollen wir den Kultus und die Religion des Lebens und des Schaffens setzen. Und sprechen wir von der Gottheit, so wollen wir, im religiösen Bilde, von ihr sprechen als von einem ringenden und kämpfenden Helden, der nimmer ruht und nimmer rastet — der sicherlich nicht nach dem Nirvana verlangt — dessen Lebens- und Schaffensdrang unersättlich und unerschöpflich ist trotz und bei aller Qual und aller Pein und allem Leiden — der nichts anderes erstrebt als beständige Vervollkommung und Erhöhung und Verfeinerung des Lebens, d. h. seiner selbst als des Trägers des Alllebens, als dessen, der das Allleben selber ist. Dafs dem wirklich so ist, das können wir aus den vielen »Unpraktischkeiten« der Natur erschliefsen. Dieselben zeigen, dafs die Welt keineswegs vorgeplante Schöpferweisheit, sondern das Ergebnis unendlich langer und allmählicher und schwieriger »Selbstmache«, der langsamen Entwickelung des Lebens im Verlaufe ungezählter Generationen, der Fortentwickelung der Gottheit, religiös gesprochen, ist. Dafs von vorgeplanter Schöpferweisheit nirgends die Rede ist, dafür gelte als Beweis ein Wort von Helmholtz, das menschliche Auge betreffend. Er sagte: alle Gesamtleistung in Ehren würde er doch einen menschlichen Mechanikus, der ihm einen Apparat mit so viel Mängeln und überflüssigen Erschwerungen gebracht hätte, als Stümper samt seinem Werk in Schanden heimgesucht haben (ferner vgl. man auch Bölsches ausgezeichnetes Buch »Das Liebesleben in der Natur«. I. Folge. Leipzig, 1898). Und demgemäfs wollen wir auch die Augen öffnen für das Ideal des lebendigsten und weltbejahendsten Menschen, der in der Arbeit und Selbst-Vervollkommung allein seines Lebens Zweck sieht und mit allem, was da war und ist, sich abgefunden und vertragen gelernt hat, und der es so, wie es war und ist, wieder haben will in alle Ewigkeit hinaus — unermüdlich »*da capo*« rufend!

B. Rundschau und Mitteilungen.

Zur Lehrerbildungsfrage.

Von **H. Scherer.**

(Schlufs.)

Prof. Reins Vortrag und die daran geknüpfte Debatte hat den grofsen Vorteil gehabt, dafs man nunmehr der organischen Verknüpfung der zur Vorbildung der Volksschullehrer geforderten höheren Lehranstalt mit der Volksschule, resp. dem Aufbau auf der letzteren mehr Beachtung schenkt wie vorher; das zeigen uns deutlich verschiedene Referate über die Breslauer Lehrerversammlung. Rektor Rifsmann sagt in der »Deutschen Schule« (H. 7): »Ganz besonders bemerkenswert ist der Wandel, der in Hinsicht der allgemeinen Vorbildung seit der Versammlung in Halle (1892) in einem Teil der Lehrerschaft anscheinend eingetreten ist. War man damals, wie es schien, durchgängig der Ansicht, dafs die allgemeine Vorbildung am geeignetsten durch die Absolvierung einer der bestehenden höheren Lehranstalten zu erwerben sei, so macht sich neuerdings eine ziemlich starke Gegenströmung bemerklich. Scherer in Worms fordert (wie in Halle. Der Ref.) an Stelle jenes Bildungsganges den Besuch einer auf die Volksschule aufgebauten vierklassigen »Oberbürgerschule«, die er vorzugsweise durch Ausgestaltung der bestehenden Präparandenanstalten zu gewinnen sucht; in anderen Kreisen wünscht man die Vorbildung auf einer reformierten Präparandenschule« (was im wesentlichen dasselbe ist. Der Ref.) Rifsmann führt nun aus, dafs für die Halle'schen Beschlüsse besonders mafsgebend gewesen sei, die Isolierung der allgemeinen Vorbildung der Volksschullehrer von denen anderer Stände zu beseitigen, dafs man aber schwerwiegende Gründe für den Anschlufs der allgemeinen Vorbildung der Volksschullehrer an die absolvierte Volksschule vorgebracht habe, die man nicht übersehen könne. »Dem Gewicht jener Gründe«, fährt er fort, »wird sich niemand entziehen können; ja, sie erscheinen mir sogar so schwerwiegend, dafs ich ihnen unbedingt den Vorrang vor den für den Halle'schen Beschlufs angeführten einräumen würde, wenn ich eine Vermittlung zwischen den beiden entgegengesetzten Standpunkten für ausgeschlossen hielte. Eine solche ist aber bereits versucht worden; Scherers vierklassige »Oberbürgerschule«, die sich an die Volksschule anschliefst, soll zwar in erster Linie der Vorbildung des Lehrers dienen, dabei aber auch Schüler aufnehmen, die sich anderen Berufen widmen wollen und zu diesem Zwecke mit gewissen Berechtigungen ausgestattet sein. Da haben wir thatsächlich die Ver-

mittlung; der künftige Lehrer bleibt der Volksschule bis zum 14. Jahre erhalten und empfängt demnach eine weitere allgemeine Vorbildung auf einer allgemeinen Bildungsanstalt«. Der Redakteur der »Allgem. deutschen Lehrerzeitung«, Schuldirektor Dr. Jahn in Leipzig, sagt in Nr. 33 dieser Zeitschrift: »Der Referent und besonders auch Scherer verlangen sehr richtig eine allgemeine wissenschaftliche und volkstümliche Bildung, die den Lehrer befähigt, die Volksseele zu verstehen, die volkstümlich-national ist, wodurch er ein Verständnis für das wirtschaftliche Leben des Volkes erhält und imstande ist, die Gefahren, die den Bestand unserer Nation bedrohen, durch Förderung der Volkserziehung abzuwenden. Merkt der deutsche Lehrerstand nicht, dafs er sich doch ein rechtes Armutszeugnis ausstellt, wenn er erklärt, dafs er nicht imstande sei, in der Volksschule einen Schüler bis zum 14. Jahre auch für den Beruf eines Lehrers vorzubereiten. Wir sind umgekehrt der Meinung, dafs es viel natürlicher wäre, wenn die Bürgerschule auch die Realschule bis zum 14. Jahre des Zöglings ersetzen würde. Scherers Vorschlag, auf die Bürgerschule eine 4jährige Oberbürgerschule aufzusetzen, verdient deshalb mehr Beachtung«. Der Referent in der »Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland« sagt: »Was Rein forderte, ist im wesentlichen: Beseitigung der Sonderstellung, die der Lehrer hinsichtlich seiner Ausbildung einnimmt; daher soll er seine Allgemeinbildung »auf einer der höheren Lehranstalten« erhalten; aber — und das erscheint uns als besonders wichtig — die jetzigen Lehrer-Vorbildungsanstalten sollen bestehen, aber so ausgestaltet werden, dafs sie höhere Lehranstalten, »Oberbürgerschulen«, werden. Wohl mag es bedenklich sein, eine neue höhere Schulgattung einzuführen; allein noch bedenklicher ist es, einer bestehenden und zur Zeit durchaus notwendigen Schulgattung das Todesurteil zu sprechen. Dazu läfst sich nicht leugnen, dafs eine höhere Lehranstalt, die sich auf der Volksschule aufbaut, in vieler Hinsicht auch den Bedürfnissen des Bürger- und Bauernstandes entsprechen würde. Jedenfalls ist die Ausgestaltung der Präparandenanstalten im Rein'schen Sinne die einzige Brücke, um aus der gegenwärtigen Lehrerbildung in eine bessere zu gelangen«. Rektor Rifsmann hebt, wie auch andere, das Bedenkliche der Schaffung einer »neuen« Schulgattung hervor; aber es soll ja nur der Ausbau einer bestehenden sein, gerade wie die Oberrealschule der Ausbau der Gewerbschule ist. Wir verstehen ihn nicht, wenn er Tews Vorschlag, »auf der Volksschule basierende höhere Schulen schlechtweg zu fordern, zunächst neben den bestehenden Schulen«, annehmbarer findet; denn ist das nicht dasselbe, was Scherer mit seiner Oberbürgerschule will und ist das weniger bedenklich oder leichter ausführbar? Was Tews für seinen Vorschlag vorbringt, gilt vollständig für die Oberbürgerschule. Tews hebt in einem Artikel: »Eine durchgreifende Lösung der Lehrerbildungsfrage« (Deutsche Schule II, H. 10) hervor, dafs die von uns vertretene Ansicht auf dem Boden der Erfahrung stehe, auf Thatsachen gegründet sei, wie

dies bei den exakten Wissenschaften üblich und notwendig ist: von diesen Gesichtspunkten aus könne man die Forderung, die Vorbildung für das Seminar auf eine der bestehenden höheren Lehranstalten zu verlegen, nicht aufrecht erhalten. »Der künftige Volksschullehrer soll die Volksschule möglichst lang besuchen, der Volksschullehrerstand soll sich aus den breitesten Schichten der Bevölkerung rekrutieren, die Vorbildung zum Lehrerberuf soll sich auf volkstümlicher Basis aufbauen; das sind Forderungen, denen niemand widersprechen kann, und man kann auch nicht leugnen, dafs die höheren Lehranstalten in ihrer jetzigen Verfassung diese Anforderungen nicht in genügendem Mafse erfüllen«. Aber, meint Tews, man könne diese Forderungen für alle Stände, die eine höhere Bildung besitzen, aufstellen; nun, dem wollen wir nicht widerstreiten, — aber für keinen Stand hat sie mehr Berechtigung als wie für den Volksschullehrerstand — und um dessen Vorbildung handelt es sich hier! Dafs sie auch für andere Stände notwendig sind, das haben wir s. Z. im »Schulboten für Hessen« (Nr. 5—7, 1898) dargethan; hier haben wir uns eingehend mit der Schulorganisationsfrage von dem angegebenen Gesichtspunkte beschäftigt und werden demnächst diesen Gegenstand auch in den Neuen Bahnen behandeln. Tews fordert nun aus dem von ihm angegebenen Grunde den Aufbau einer höheren Lehranstalt mit vier oder fünf Klassen auf der achtjährigen Volksschule — also ganz dasselbe, was wir mit der »Oberbürgerschule« fordern. (S. Schulb. f. H. 1898 5 und 6.) »Die Reform liege«, betont er, »nicht etwa nur im Interesse der Lehrerbildung, sondern im Interesse aller auf dem Lande und in der Kleinstadt aufwachsenden Kinder, die dann bis zum 14. Lebensjahre im Vaterhause bleiben könnten, und allgemein im Interesse der ärmeren Bevölkerung, deren Kinder einen neunjährigen Kursus auch bei Wegfall des Schulgeldes verhältnismäfsig selten durchmachen können, einen vier- oder fünfjährigen aber bei weitem leichter. Eine solche Ergänzung unseres höheren Schulwesens wäre eine durchaus volkstümliche, im Zuge der Zeit liegende Reform, und wenn man erst einige höhere Schulen dieser Art neben den jetzt bestehenden hätte, so würde bald der Zudrang die allgemeine Umwandlung der mit dem zehnten Jahre beginnenden Anstalten fordern. Bedingung sei allerdings, dafs die neuen Anstalten in Bezug auf ihre Berechtigungen in keinem Punkte hinter den bestehenden zurückblieben.« Nun, ist das nicht dasselbe, was Scherer mit seiner »Oberbürgerschule« will? Warum stimmt man ihm dann nicht voll und ganz zu? Hören wir, was der Redakteur der »Pädag. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten«, Seminarlehrer Muthesius zu Rifsmanns Ausführungen in der »Deutschen Schule« sagt (Päd. Bl. 1898, H. 9): »Mir ist an diesen Ausführungen zweierlei unverständlich: 1) Dafs der Vorschlag Scherers schwerer auszuführen sei als der Tew'sche; der erstere bedeutet im wesentlichen nichts anderes als einen weiteren Ausbau der Präparanden-Anstalten, lehnt sich also viel enger an das Bestehende an als die

Tews'sche Forderung, die eine Umgestaltung des gesamten höheren Schulwesens in sich schliefsen würde. 2) Sollten wir mit der allseitig als notwendig erkannten weiteren Ausgestaltung der Lehrerbildung warten, bis die Tews'sche höhere Schule, die mit weit zwingenderer Notwendigkeit eine neue Anstalt genannt werden müfste als die Scherer'sche Oberbürgerschule, zur That geworden wäre, so würde damit die Frage auf unabsehbare Zeit vertagt sein.« In Nr. 7 der Päd. Bl. sagt Muthesius in dem Referat über die Verhandlungen in Breslau: »Giebt man den Präparandenanstalten eine Organisation, wie sie der Herr Referent andeutet, setzt man mit ihrem Lehrplan den des Seminars in organischen Zusammenhang; versorgt man, was meiner Ansicht nach ein Kernpunkt in der ganzen Frage ist, beide Anstalten mit gutem sowohl nach der fachwissenschaftlichen als auch nach der pädagogischen Seite hin gründlich ausgebildetem Lehrmaterial: so würden die Lehrerbildungsanstalten und der Volksschullehrerstand mit diesen Errungenschaften für jetzt vollkommen zufrieden sein können. Die Präparandenanstalten würden dann von selbst aufhören, Sonderschulen zu sein, die ihre Zöglinge von der Allgemeinheit isolieren, und nichts läge dann im Wege, sie umzutaufen, da ihr bisheriger Name thatsächlich für die grofse Mehrzahl derer, die sie besucht haben, keinen angenehmen Klang zu haben scheint.« In ähnlichem Sinne spricht sich der Redakteur der »Leipziger Lehrerztg«, E. Beyer in seinem Referat über die Verhandlungen in Breslau aus und schliefst mit den Worten: »Prof. Rein führte in seinem Schlufswort aus: Man müsse an das historisch Gegebene anknüpfen. Denselben Gedanken sprach Dittes in seinem Schwanengesang aus, indem er forderte, das Seminar müsse sich organisch weiter entwickeln. Was im Vorstehenden gefordert wird, ist ein solcher organischer Fortschritt. Diese Reform stimmt mit der von Rein und Scherer erstrebten darin überein, dafs sie auf pädagogischen Gründen beruht, während viele eine Vorbildung des Lehrers auf einer der bestehenden höheren Lehranstalten nur fordern aus äufseren Gründen!«

Die österreichische Volksschule von 1848—1898.

(Schlufs.)

Nachdem die konstitutionelle Verfassung Österreichs in den Staatsgrundgesetzen von 1867 ihren endgiltigen Abschlufs gefunden hatte, mufste auch das Erziehungssystem umgestaltet werden; man sah auch nach der Schlacht bei Königgrätz in Österreich in einer tüchtigen Schulbildung das wirksamste Mittel zur geistigen und wirtschaftlichen Hebung des Staates. Der I. österreichische Lehrertag, welcher 1867 in Wien abgehalten wurde, forderte: »Selbständigkeit der Schule und Beaufsichtigung derselben durch Schulmänner; Erhöhung der Schulpflicht auf acht Jahre und Erhöhung der Lehr-

ziele; Einführung des obligatorischen Turnunterrichts; Freiheit der Methode und Wahl der Lehrmittel; Reform der Lehrerbildung; Errichtung von Fortbildungsschulen für Lehrer; Gründung von Erziehungs- und Unterrichtsvereinen; Rechtsschutz der Lehrer; Teilnahme der Lehrer an der Schulgesetzgebung; Aufhebung des Schulgeldes; Einführung einer Schulsteuer«. Im Staatsgrundgesetz von 1867 wird die Freiheit der Bildung gewahrt und die oberste Leitung des Unterrichtswesens dem Staate zugesprochen; für den Religionsunterricht hat die betreffende Kirche oder Religionsgesellschaft zu sorgen, dagegen ist der weltliche Unterricht unabhängig von jedem Einflusse derselben. Auf diesen Grundlagen wurde das Reichsvolksschulgesetz von 1869 aufgebaut; in ihm ist die gesamte Schulorganisation, die Schulverpflichtung, die Mitverwaltung der Gemeinde, des Bezirkes und des Landes, sowie endlich die Befreiung der Schule von der Kirche durchgeführt. Die Volksschule hat nun die Aufgabe, die Kinder zu religiös-sittlichen, fürs praktische und öffentliche Leben brauchbare Menschen heranzubilden, sie ist Simultanschule. Realien, Zeichnen, Leibesübungen und Handarbeit für Mädchen finden neben den üblichen Lehrgegenständen einen Platz im Lehrplan; es werden Lehrpläne mit Lehrgängen für die verschiedenen Schulgattungen aufgestellt und Bestimmungen über die Unterrichtssprache und die Erteilung des Religionsunterrichts getroffen. Der Unterrichtszwang wird auf acht Jahre ausgedehnt; die Schulentlassung wird von einem Minimalausmafs grundlegender Kenntnisse abhängig gemacht. Für die Erhaltung der öffentlichen Volksschule hat die Gemeinde zu sorgen; im Notfalle tritt das Land ein. Die Lehrerbildung erfolgt in staatlichen Anstalten, welche vier Jahrgänge umfassen und mit einer Übungsschule in Verbindung stehen; die Aufnahme geschieht nach Vollendung des 15. Lebensjahres und der Ablegung einer Aufnahmeprüfung. Die Fortbildung der Lehrer wird durch Bibliotheken, Lesezirkel, Konferenzen und Fortbildungskurse gefördert. Weiterhin sind noch Bestimmungen über die Rechtsverhältnisse der Lehrer, die Besoldungs- und Pensionsverhältnisse getroffen. Im Anschlufs an dieses Gesetz erschienen die Schulaufsichtsgesetze für die verschiedenen Landesteile, die Schul- und Unterrichtsordnungen usw.; am meisten liefsen noch die Gehaltsordnungen zu wünschen übrig.

Aus der anfangs reservierten Haltung der klerikalen Partei, welche durch die Trennung von Schule und Kirche, den simultanen Charakter der Neuschule und die staatliche Schulaufsicht selbstverständlich sehr erbittert war, entwickeltete sich nach und nach der Schulkampf; trotzdem steht bis zum Jahre 1876 das österreichische Volksschulwesen in dem Zeichen des Fortschrittes. Nach dem Jahre 1874 brach über Österreich eine schwere wirtschaftliche Krisis herein; das Vertrauen des Volkes zu den fortschrittlichen Parteien wurde infolgedessen wankend; die Schullasten wurden vielerorts infolge der eingegangenen Verpflichtungen drückend, zumal man keinen un-

mittelbaren Nutzen von den Leistungen der Neuschule mit ihrem achtjährigen Schulbesuche sah. Das alles gab den Feinden derselben Waffen zu ihrer Bekämpfung in die Hand. Man bekämpfte vor allen Dingen die achtjährige Schulpflicht und die Lehrziele der Volksschule; obwohl die Regierung, unterstützt von der Lehrerschaft, an beiden festhielt, wurden doch Erleichterungen gewährt, die wieder beim Volke die Folge nach sich zogen, dafs es mit dem Schulbesuche ihrer Kinder nicht sehr ernst genommen wurde. Es gelang indessen der klerikalen Partei nach hartem Kampfe im Abgeordnetenhaus einen Antrag durchzubringen, wonach auf Verlangen der Eltern den Kindern nach vollendeter sechsjähriger Schulpflicht mit den vorgeschriebenen Kenntnissen in Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen gestattet ist, bis zum vollendeten 14. Lebensjahre statt des Alltagsunterrichts einen Wiederholungs- oder Fortbildungsunterricht bis zu 4 Stunden wöchentlich zu besuchen. Infolgedessen legte die Regierung dem Parlamente 1882 den Entwurf einer neuen Schulgesetznovelle zur Beratung vor, welche auch nach hartem Kampfe zur Annahme und 1883 zur Durchführung kam; in derselben wird das Wesen und Ziel der Volksschule nicht geändert, aber die Lehrziele der Volksschule werden beschnitten und von denen der Bürgerschule, welche als selbständige dreiklassige Anstalten die Forderungen des wirtschaftlichen Lebens besonders berücksichtigen sollen, scharf getrennt; sodann sollen als Schulleiter an Bürgerschulen nur solche Lehrpersonen bestellt werden, welche die Befähigung zum Religionsunterricht jenes Glaubensbekenntnisses nachweisen, welchem die Mehrheit der Schüler der betreffenden Schule angehört. Der klerikalen Partei ging natürlich die Schulgesetznovelle nicht weit genug, sie wollten wieder die alte Kirchenschule; die liberale Partei im Verein mit der Lehrerschaft bekämpfte sie natürlich als eine Erscheinung der Reaktion. Der Sieg, den die klerikale Partei indessen immerhin in der Annahme der Schulgesetznovelle davongetragen hatte, eiferte sie zu weiterem Kampfe an; 1888 wurde auf ihr Betreiben die Schulfrage aufs neue Gegenstand der Verhandlungen im Parlament. Man verlangte die konfessionelle Schule, Anknüpfung des Realunterrichts an das Lesebuch, Fortfall des Turnens, sechsjährige Schulpflicht für die Volksschule und Mitaufsicht der Kirche über die ganze Schule; die Bischöfe verlangten 1890 im Herrenhause katholische Schulen und Lehrer, Einflufs der Kirchenbehörden bei den Anstellungen, Erweiterung des Religionsunterrichtes und Verwendung des Lehrers bei demselben, Säuberung des Lehrstoffes und die kirchliche Mitaufsicht.

Trotzdem die Klerikalen durch Hirtenbriefe, Versammlungen und Presse im Volke für ihre Forderungen Stimmung machten, konnten sie im Parlamente damit nicht durchdringen; die Regierung zeigte sich aber in der Praxis nachgiebig denselben gegenüber, soweit es das Gesetz nur erlaubte. Die liberalen Lehrervereine arbeiteten dem Fortschreiten der Reaktion mit Energie entgegen; aber ihre Wirksamkeit und ihr Einflufs wurde gehemmt durch den katho-

lischen Schulverein, dem der katholische Lehrerbund noch zur Seite trat. Trotzdem die Regierung soviel als möglich den Kirchenbehörden hinsichtlich der Schule entgegen kam, wurde doch 1897 von der klerikalen Partei wieder ein Schulantrag im Parlament eingebracht; nach demselben soll die Trennung der Schüler nach der Konfession oder Nation und die Herabsetzung der Schulpflicht auf 7 und ev. 6 Jahren der Landesgesetzgebung, die Bestimmung der Zahl der Lehrstunden in Religion, die Zulassung von weltlichen Lehrern für den Religionsunterricht und die Zulassung und Auswahl von Lehr- und Lesebüchern der Landesschulbehörde im Einvernehmen mit dem Landesausschusse überlassen werden. Mit diesem Antrag hoffte die klerikale Partei die staatliche Oberaufsicht über das Schulwesen zu dezentralisieren und die Organisation desselben so zu differenzieren, wie es der jeweiligen politischen Richtung der betreffenden Landesausschüsse entspricht, um auf diesem Umwege doch zu ihrem Ziel zu gelangen; indessen gelang es ihr auch diesmal nicht, ihren Antrag durchzubringen und mufs sie sich auf die Zukunft vertrösten. Indessen suchte sie ihren Zweck auf einem anderen Weg, den das Gesetz offen gelassen hatte, zu erreichen; sie vermehrte nämlich die Zahl der konfessionellen und nationalen Privatschulen, welche durch Klöster, Kongregation und Vereine erhalten wurden.

Nicht überall entspricht in Österreich der Zustand der Schulen den gesetzlichen Vorschriften. In den Ländern, wo ungünstige Boden- oder wirtschaftliche Verhältnisse oder wo der Lehrermangel die Errichtung neuer Schulen erschweren, sind die gesetzlichen Bestimmungen noch nicht oder mangelhaft durchgeführt; 1890 waren z. B. in Galizien 800 Schulen ohne Lehrer und 400 000 Kinder genossen keinen Unterricht. 1890 bestanden in Oesterreich 59% einklassige Schulen, wovon 20% Halbtagsunterricht haben; im allgemeinen leiden diese Schulen an überfüllten Klassen und dem Mangel an Lehrmitteln. Das Fortbildungsschulwesen ist in den einzelnen Ländern sehr verschieden geregelt. Die oberste Schulaufsicht eines Landes führt der Landesschulrat, dessen Wirksamkeit eine organisatorische und überwachende ist und sich auf das Volks- und Mittelschulwesen erstreckt; er besteht unter dem Vorsitz des Statthalters aus den Landesschulinspektoren, den Abgeordneten des Landesausschusses, Geistlichen der im Lande vorfindlichen Konfessionen und Fachmännern im Lehrwesen. Der Bezirksschulrat, dessen Vorsitzender der Bezirkshauptmann oder in Grofsstädten der Bürgermeister ist, und welchem die Verwaltung des Schulwesens des Bezirks obliegt, besteht aus Vertretern der Konfessionen und der Schulen, der Lehrer und der Eltern; als Fachorgane sind bei ihm provisorisch auf 3—6 Jahre Bezirksschulinspektoren angestellt. Der Ortsschulrat endlich besteht aus Vertretern der Kirche, Schule und Gemeinde, hat die äufseren Schulverhältnisse in der Gemeinde zu fördern und zu ordnen; auf den Unterrichtsbetrieb steht ihm keinerlei Einflufs zu.

Glaube und Aberglaube.

In IX H. 5 der »N. B.« (1898) brachten wir eine Erörterung über Glauben und Wissen; wir schliefsen derselben eine solche über Glauben und Aberglauben an, welche wir aus zwei in der Zeitschrift »Ethische Kultur« (Wochenschrift für sozial-ethische Reformen von Dr. Penzig und Dr. Kronenberg, Berlin, Bieber), N. 20 und 21 (von A. Görth) dieses Jahrgangs entnehmen. »Das Glauben ist eine subjektive Thätigkeit; es sagt über die objektive Wirklichkeit des Geglaubten nicht das Geringste aus. Man kann etwas Wahres und Vernünftiges, man kann aber auch das Unsinnigste glauben; in der blofsen Thatsache des Glaubens selbst liegt also nicht die mindeste Bürgschaft für die Richtigkeit dessen, was geglaubt wird. Um eine solche Bürgschaft herzustellen, dazu bedarf es der kritischen Prüfung, die von der Vernunft vorgenommen wird auf Grund der Erfahrung und mit Hülfe der Denkgesetze«. Neben dieser natürlichen Offenbarung, (natürlichen Glauben), nehmen nun die Kirchen noch eine übernatürliche an, die in den kirchlichen Dogmen zum Ausdruck kommt. »Der natürliche Glaube bildet keinen Gegensatz zum Wissen; er ist sozusagen eine Ergänzung, eine Vorausnahme des Wissens; sein Gegenstand liegt zwar jenseits der Schranken unserer gegenwärtigen Erkenntnis, aber er ist nicht gegen die Vernunft. Der übernatürliche, der Kirchenglauben hat sich zunächst über die Vernunft und dann gegen die Vernunft gestellt; die nächste Folge davon war, dafs das Wissen zerfiel, die andere, dafs der Glaube, jeder kritischen Führung sich entschlagend, in den mafslosesten und phantastischsten Sprüngen sich gefiel. Die Zeit, in der das Wissen am tiefsten daniederlag, war auch die Zeit der fruchtbarsten Dogmenfabrikation und des blühendsten Aberglaubens. Der natürliche Glaube nimmt etwas an, was zwar nicht bewiesen werden kann, was aber doch der Erfahrung und der Vernunft nicht widerspricht; beim Aberglauben kehrt sich die letztere Bedingung um: was er annimmt kann nicht blofs nicht bewiesen werden, sondern es widerspricht auch aller Erfahrung und Vernunft«. Kirchen- und Aberglaube verhalten sich gegen die Vernunft negativ; ihr Wesen ist Ablehnung der Vernunft. »Der Abergläubische rechnet auf Wunder, und der ganze Kirchenglaube ist auf Wunder gebaut; bei dieser Wesensgleichheit des Verhältnisses von Aberglauben und Kirchenglauben zur Vernunft ist es der Kirche natürlich schwer, Schranken gegen den Aberglauben aufzurichten; der Aberglaube hat sich von jeher seitens der Kirche einer gewissen Wertschätzung und Duldung erfreut. Die Ursache der Furcht, an dem Aberglauben zu rühren, liegt auf der Hand: Wer einmal aufgrund vernünftiger Kausalität den Aberglauben abgeschüttelt hat, der wird auch vor dem Kirchenglauben nicht lange mehr Halt machen; also mufs um des übernatürlichen Glaubens willen der Aberglaube erhalten werden, und die Völker müssen unaufgeklärt im Dämmer des kindlichen Zeitalters bleiben, das Wunder und Zauberei für baare Münze nimmt.« Der (natür-

liche) Glaube an sich ist etwas Naturnotwendiges und gehört zum Menschen, geradeso wie das Wahrnehmen, Vorstellen und Urteilen«; es liegt in der Natur des Menschen, dafs er sich mit dem Erfahrungswissen nicht begnügt, sondern mit seiner Phantasie über dasselbe hinausschweift. »Ohne diese Kraft giebt es keine Wissenschaft, denn sie schafft die Hypothesen, aus denen die Theorien und schliefslich die wissenschaftlichen Wahrheiten erwachsen; ohne sie giebt es keine Ideale, denn sie allein vermag das Unwesentliche und Unvollkommene der Wirklichkeit abzustreifen und aus dem Übrigen ein Gebild zu schaffen, das durch seine Erhabenheit und Schönheit ein Gegenstand des Verehrens und des Nacheiferns wird. Ohne sie giebt es aber auch keine Ethik, denn die moralische Weltordnung ist nirgends greifbar oder mathematisch nachrechenbar vorhanden, sondern sie mufs aus den Lebensgesetzen und der Geschichte des einzelnen Menschen und der Menschen erschlossen werden, erschlossen nicht blofs durch das Seziermesser des Historiker, Anatomen, sondern auch durch den Schöpferblick des Dichters und des Phisosophen. Der natürliche Glaube ergänzt hier das Wissen, er tritt in eine Lücke des Wissens ein; und weil er ideale Ziele setzt, so fördert er mächtig nicht blofs das Wissen selbst, sondern die ganze Entwicklung der Menschheit.« Anders verhält es sich mit dem Kirchenglauben; er ist »nicht das Ergebnis einer natürlichen Anlage und eines natürlichen Bedürfnisses des Menschengeistes, der die Lücken seines Wisseus ausfüllen möchte, sondern eine Gnade von Gott, somit etwas, das von aufsenher dem Menschen zukommt und zwar willkürlich, weil es nicht allen Menschen gleichmäfsig zu teil wird, sondern nur denen, die Gott eben begnaden will«; und daneben steht noch die kirchliche Autorität, die die übernatürliche Offenbarung vertritt und »dem Menschen vorschreibt, was er zu glauben hat und was nicht« und welche den Menschen unter Androhung der schwersten Strafen zu diesem Glauben verpflichtet. »Dafs unter einem solchen System die Wissenschaft nicht gedeihen kann, liegt auf der Hand; nach kirchlicher Auffassung hat die Wissenschaft überhaupt nur die Aufgabe, die kirchliche Wahrheit zu bestätigen; was daneben zielt, ist falsche, sträfliche Wissenschaft, die auf den Index gehört, wenn man sie nicht auf den Scheiterhaufen bringen kann.«

Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie für die Volksschulpädagogik.

Über diesen Gegenstand referierte Herr Dr. Spitzner-Leipzig auf der Deutschen Lehrerversammlung in Breslau und führte dabei folgende Gedanken aus. »Die Ausgestaltung der Pädagogik als Wissenschaft mufste zunächst dort in Angriff genommen werden,

wo Erziehung und Unterrricht positiv wirken, d. h. dasjenige zu verwirklichen suchen, was als wahrhafte Bildung des Menschen anzustreben ist«; sie hat sich aber auch mit den abnormen, den rückständigen und entarteten Bildungsformen der Kinder zu beschäftigen. Der Bahnbrecher auf diesem Gebiete war Prof. L. Strümpell (Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder; Leipzig, Ungleich, 1890);[1]) ihm folgten eine groſse Anzahl von Pädagogen, auch wurde eine besondere Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie: »Die Kinderfehler« von Koch, Ufer, Zimmer und Trüper herausgegeben (Langensalza, Beyer und Söhne). Der Pädagog macht die körperliche und geistige Natur des Zöglings hinsichtlich ihrer Bildsamkeit zum Gegenstand seiner Untersuchung, um daraus bestimmte Weisungen für seine Praxis zu gewinnen; die pädagogische Pathologie bezeichnet nun »die Lehre von denjenigen psychischen Zuständen und Vorgängen, welche in den Kindern während ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung als Abweichungen von der idealiter normalen Bildsamkeit eines Kindes, als Fehler im inneren Bildungsgange desselben auftreten;« was nicht entwicklungsfähig ist, das kann man nicht bilden. Die Volksschule hat nun zunächst die Kinder, welche so abnorm sind, daſs sie in Spezialanstalten zu erziehen sind, abzusondern und steht also dadurch mit diesen Anstalten in engster Beziehung; sodann aber »verbleiben ihr auch noch Absonderung der schwersten Formen pathologischer Naturen doch noch so viel Kinder von fehlerhafter körperlicher und geistiger Konstitution und Tauglichkeit, daſs der Schulkörper jeder Volksschule und jeder einzelnen Klasse mancherlei Fehler aufweist und mancherlei Erwägungen der Schulleitung und der Klassenführung nötig machen; und schlieſslich gibt jedes Kind mehr oder weniger Veranlassung, daſs der Lehrer korrigierend oder verhütend eingreift. Der Fehler muſs zunächst in seinem Sitz und seinen Ursachen erkannt werden; dann erst kann gegen ihn mit Kenntnis und Verstand operiert werden. Die Aufgaben der pädagogischen Pathologie, welche der pädagogischen Praxis dienen, sind: 1. sämtliche pädagogische Fehler zu sammeln; 2. sie zu klassifizieren; 3. sie in ihrer spezifischen Natur zu erklären; 4. ihre Ursachen und Veranlassungen zu erörtern; durch Lösung dieser Aufgaben gewährt sie die Möglichkeit, bestimmte Maſsregeln und Verfahrungsweisen bei der Pflege, der Regierung, der Disziplin, der Erziehung und des Unterrichts anzuwenden, und vorhandene Fehler zu beseitigen, zu bessern oder zu heilen, künftigen Fehlern zu wehren, die bestehende Gesundheit und Bildsamkeit des Kindes zu erhalten und zu vermehren.« Die Schule ist eine Bildungsstätte und kein Krankenhaus; sie hat es mit dem kranken Kinde nur so weit zu thun, als es noch bildungsfähig ist. Man darf aber dabei doch

[1]) Siehe hierzu: Fr. Ed. Beneke als Vorläufer der pädagogischen Pathologie v. O. Gramzow-Berlin. (Gütersloh, Bertelsmann, 1898.) Der Referent.

nicht einseitig den Unterricht, sondern mufs auch die Zucht ins Auge fassen; bezüglich der wissenschaftlichen Bearbeitung der letzteren ist in der Pädagogik noch viel zu thun. Die Seminare aber haben ihre Zöglinge mit den Grundsätzen der pädagogischen Pathologie bekannt zu machen und zu selbständigen pädagogischen Beobachtungen anzuleiten; sodann sind periodische Untersuchungen und fortlaufende Beobachtungen der schulpflichtigen Kinder nach dem Zustande ihrerkörperlichen und geistigen Gesundheit und Bildsamkeit nötig, wobei Lehrer und Schularzt zusammenwirken müssen. — Die Versammlung beschlofs: »Es ist wünschenswert, dafs Lehrer und Lehrervereine der pädagogischen Pathologie fortdauernd ihr Interesse widmen und wichtige Beobachtungen und Erfahrungen auf diesem Gebiete in geeigneter Weise veröffentlichen.«

Die Zahl der Kinder mit abnormer Lebensbethätigung ist viel gröfser, als es auf den ersten Blick scheint; ihre Erziehung ist auch viel schwieriger als die der normalen Kinder. Wenn dieselbe nun auch in der Regel in besonderen Anstalten durch besonders vorgebildete Personen stattfindet oder doch stattfinden sollte, so ist einerseits doch die Grenze zwischen normalen und abnormen Kindern sehr schwer zu ziehen und kommen anderseits wirklich abnorme Kinder auch in die Schule, so dafs der Lehrer wenigstens ihren Zustand erkennen mufs, um den Eltern die geeigneten Ratschläge bezüglich ihrer Erziehung zu erteilen. Sagt doch einer der hervorragendsten Fachmänner auf diesem Gebiet, Krafft-Ebings: »Wenn die Pädagogik ein tieferes Studium aus dem Menschen auch in seinen pathologischen Verhältnissen machte, so würden manche Fehler der Erziehung überhaupt wegfallen, manche unpassende Wahl des Lebensberufes unterbleiben und damit manche psychische Existenz gerettet werden.« Hier berühren sich Medizin und Pädagogik sehr nahe; Mediziner und Pädagogen müssen sich daher auch in dem Ausbau dieser Wissenschaft die Hand reichen. Und das ist auch seit der Anregung, welche von Prof. Strümpell ausging, geschehen. Dr. Koch (Rektor der württ. Irrenanstalt in Zwiefalten) hat ein Werk: »Phychopethische Minderwertigkeiten« geschrieben und fafst unter dieser Bezeichnung alle die psychischen Regelwidrigkeiten zusammen, welche, einerlei ob sie angeboren oder erworben sind, den Menschen in seiner Entwicklung zu einer Persönlichkeit so beeinflussen, dafs er nicht das Ziel voll und ganz erreichen und in den Vollbesitze seiner geistigen Leistungsfähigkeit gelangen kann, ohne jedoch zu den Geisteskranken gezählt werden zu müssen. Hier mufs nun die Pädagogik anschliefsen; sie mufs einerseits anerkennen, dafs sie es nicht blofs mit aufbauenden und vorbeugenden, sondern auch mit korrigierenden und heilenden Thätigkeiten zu thun hat, und anderseits, dafs das, was nicht bildungsfähig ist, von der Schule ab- und besonderen Anstalten zugewiesen werden mufs.

Die erste Aufgabe des Lehrers ist es, sich über die Individualität seiner Schüler ein völlig klares Bild zu verschaffen, das Ergebnis

in der Schulliste zu fixieren und im Laufe der Jahre zu ergänzen;[1]) solche Kinder, welche nach einer zweijährigen Beobachtung dem Lehrer als abnorm erscheinen und auch bei entsprechender Behandlung noch nicht das Ziel des 1. Schuljahres erreicht haben, werden zur näheren Untersuchung und Beobachtung dem Fachmanne zugewiesen, resp. in die Hilfsklasse oder in besondere Anstalten verwiesen. Hier mufs vor allen Dingen festgestellt werden, ob das Kind entwicklungs- und somit auch bildungsfähig ist und bis zu welchem Grad; ist das nicht der Fall, so ist das Kind ein Idiot und gehört in die Idiotenanstalt, im andern Falle bleibt es in der Hilfsschule. Wie diese Untersuchung und Beobachtung vorgenommen werden müssen, hat Dr. Liebmann in einer Schrift: »Die Untersuchung und Behandlung geistig zurückgebliebener Kinder (Berlin, Berlinische Verlagsanstalt 1898) näher dargelegt; er hat auch gezeigt, welche elementare Übungen man vornehmen mufs, um die Bildungsfähigkeit festzustellen. In erster Linie handelt es sich um das Vorhandensein der Sinnesfunktionen. Man beginnt mit Hörversuchen und stellt fest, ob das Kind auf einen Hörreiz reagiert; ist dies nicht der Fall, so kann Schwerhörigkeit, aber auch Unaufmerksamkeit die Ursache sein. Sodann wird die Fähigkeit der Lokalisation verschiedener Geräusche geprüft. Weiterhin wendet man sich der Prüfung des Sprechverständnisses zu; kann das Kind Worte und kleine Sätze nicht verstehen, so kann das Kind schwerhörig, hochgradig unaufmerksam oder gedächtnisschwach sein und ist, wenn sich nach mehrmonatlichen systematischen Übungen keine Besserung einstellt, idiotisch. Da geistig zurückgebliebene Kinder häufig garnicht oder nur höchst unvollkommen sprechen können, so prüft man den Gesichtssinn durch die Aufforderung auf einem grofsen zusammenhängenden Bilde einfache Gegenstände zu zeigen; ist dem Kinde das nicht möglich, so läfst man in einem Bilderbuche mit Einzeldarstellungen einfache Gegenstände aufsuchen; ist auch dieser Versuch resultatlos, so greift man zu Naturgegenständen und läfst diese auf einem zusammenhängenden Bilde oder endlich im Bilderbuche aufsuchen; aber selbst wenn auch dieser Versuch versagt, mufs man, bevor man das Kind für idiotisch hält, durch systematische Übungen versuchen, die vorhandenen Mängel zu beseitigen. Geistig zurückgebliebene Kinder können auch Gröfsenverhältnisse meist nicht unterscheiden, auch das Farbenunterscheidungsvermögen ist meist nicht vorhanden; auch hier müssen Untersuchungen angestellt und nötigenfallls systematische Übungen vorgenommen werden, wenn nicht vollständige Unfähigkeit vorhanden ist. Auch das Tasten mufs bei geistig zurückgebliebenen Kindern meistens erst durch systematische Übungen gelernt werden; man mufs zu diesem Zwecke die Finger des Kindes erst bei verbundenen und dann bei offenen Augen an einem Gegenstand

[1]) Brinkmann, Über Individualitätsbilder, Neue Bahnen III. 173 ff.

mehrmals herumführen, bis es ihn, wenn es überhaupt bildungsfähig ist, erkennt. Den Temperatursinn prüft man mit Hilfe von mit heifsem, warmen und kalten Wasser gefüllten Gläschen; wenn ein Kind das vorher bei verbundenen Augen in der Hand gehaltene Gläschen nicht wieder herausfinden kann, so ist der Grund offenbar im mangelhaften Gedächtnis zu suchen. Ähnlich prüft man das Druckgefühl mit Hilfe von drei verschiedeneu Gewichten; meist ist dieser Sinn bei geistig zurückgebliebenen Kindern gar nicht ausgebildet, läfst sich aber häufig durch systematische Übungen ausbilden. Meist sind diese Kinder sehr ungeschickt in ihren Bewegungen; hier mufs auf systematische Übungen, besonders in der Handgeschicklichkeit (Figuren nachstechen, ausnähen, ausschneiden usw.) besonderer Wert gelegt werden, weil die motorischen Fähigkeiten von besonderer Bedeutung für die Bildung sind. Vielen Kindern macht das Schreiben die gröfsten Schwierigkeiten; die Ursache kann hier entweder in der Unfähigkeit, die Buchstabenform aufzufassen, oder in der Unfähigkeit, die entsprechenden Bewegungen auszuführen, zu suchen sein. Durch systematische Übungen müssen diese Mängel erst beseitigt werden, bevor man mit dem Schreiben beginnt; dieses selbst läfst man erst mit Blei in weiten Doppellinien ausführen. Endlich mufs die Sprachbefähigung einer besonderen Untersuchung unterzogen werden; denn bei den geistig zurückgebliebenen Kindern ist meistens nicht nur die sensorische Seite (das Sprachverständnis) höchst mangelhaft, sondern in noch höherem Grade die motorische (Sprachfähigkeit). Sehr häufig findet man bei ihnen das Stammeln, d. h. ein verstümmeltes und unverständliches Sprechen; dieser Mangel mufs in erster Linie durch systematische Übung beseitigt werden. Bei den meisten geistig zurückgebliebenen Kindern macht sich aber, sobald sie vom Stammeln befreit sind, noch eine andere Sprachstörung, der Agrammatismus bemerklich, welcher in der Unfähigkeit besteht, die Worte richtig zu flektieren und miteinander zu geordneten Sätzen zu verbinden; die Ursache liegt hier meistens in Mängeln der Sehsphäre, manchmal auch der Hörsphäre. Hier mufs durch systematische Übungen im Nachsprechen und lebendige Veranschaulichung der Begriffe Abhülfe geschafft werden; geschieht dies nicht, so tritt Stottern ein.[1])

[1]) Peper, Lehrer, Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie. (Bonn, Soenecken). Dr. Spitzner, Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopatischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik. (Leipzig, Ungleich). — Trüper, Koch, Ufer, Zimmer, Zur pädagogischen Pathologie und Therapie. (Langensalza, Beyer u. S.) Desgl.: Die Kinderfehler, Zeitschrift für pädag. Pathologie und Therapie (Langensalza, Beyer u. S.) Fuchs, Beiträge zur pädagogischen Pathologie. (Gütersloh, Bertelsmann.) Burkhardt, Die Fehler der Kinder. Eine Einführung in das Studium der pädagog. Pathologie mit besonderer Berücksichtigung der psychopathischen Minderwertigkeiten. (102 S. 1,80 M. Karlsruhe, Nemnich, 1898.) Trüper, Die psychopathischen Minderwertigkeiten im Kindesalter. (Gütersloh, Bertelsmann, 1893.) Fuchs, Beiträge zur pädagogischen Pathologie. (Gütersloh, Bertelsmann 1897.) Neue Bahnen II. 188. III. 173. 448. 452. 453. IV. 417.

Wo die in der vorhergehenden Darstellung angegebenen Versuche und Übungen zu keinem oder einem sehr geringen Ergebnis führen, so ist das Kind nicht oder fast nicht bildungsfähig und daher idiotisch; es mufs demnach aus der Schule entfernt und in die entsprechenden Anstalten verwiesen werden, denn in der Schule kann bei ihm kein Interesse für den Unterricht erweckt werden, weshalb dieser auch keinen Erfolg hat. Ist eine Entwicklung zwar möglich, aber nur in gewissen engen Grenzen und nur in beschränktem Grade, so haben wir es mit Schwachsinnigen zu thun, für welche sich ebenfalls eine Anstaltserziehung eignen dürfte; doch kann hier auch Einzelunterricht als Privatunterricht oder Unterricht in besonderen Klassen, in welchen eine individuelle Behandlung möglich ist, zum Ziele führen. Hier gilt es, die vorhandenen Schwächen in den Geistesfunktionen zu mindern, indem man die wenn auch nur schwachen Anlagen durch körperliche und geistige Thätigkeit und Übung anregt und steigert, damit sie sich bis zu dem höchsten Ziel, das sie ihrer Anlage gemäfs erreichen können, entwickeln und ihre Träger zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft werden. Das kann allerdings am besten in besonderen Anstalten oder Klassen geschehen; denn wenn diese schwachsinnigen Kinder mit normalen zusammen unterrichtet werden, denen sie in keiner Weise nachfolgen können, so verlieren sie den Mut und erfahren meist nur Demütigungen. Befinden sie sich dagegen unter Gleichbegabten, so erwacht der Lebensmut und die Arbeitsfreudigkeit. Je nach den lokalen Verhältnissen wird man daher diese Kinder in Klassen, Schulen oder Anstalten unterrichten müssen. Wo die geringste Zahl vorhanden ist oder die Kosten eine Beschränkung nötig machen, da mufs man sich mit Klassen behelfen; in ihnen werden alle schwachsinnigen Kinder ohne Rücksicht auf die Verschiedenheit der Anlagen, des Alters, des Fortschritts vereinigt; da in ihnen von einer individuellen Behandlung nicht oder nur wenig die Rede sein kann, so sind sie der äufserste Notbehelf. Besser ist die Schule, d. h. die Vereinigung von mehreren Klassen, in welche die Kinder nach Anlagen, Alter und Fortschritt verteilt werden; durch eine gute Organisation, bei gleicher Lage der Fachstunden in den einzelnen Klassen, kann die weitgehendste Individualisierung stattfinden. Sind die häuslichen Verhältnisse für die Erziehung der Kinder ungünstig, so ist die Anstaltserziehung am Platze; es ist damit aber nicht gesagt, dafs eine völlige Trennung vom Hause stattfinden mufs. Übt das Haus an und für sich keinen üblen Einflufs aus, mangelt ihm nur die Zeit zur Erziehung eines schwachsinnigen Kindes, so wird man letzteres nur tagsüber in eine Anstalt aufnehmen; im andern Falle natürlich mufs das Kind völlig vom Hause abgesondert werden.

Der Unterricht der Schwachsinnigen mufs von einem dazu besonders vorgebildeten Lehrer erteilt werden; er mufs sich eng an den Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens anschliefsen und

in erster Linie die Elemente langsam, sicher und lückenlos aufbauen. Wir verweisen hier auf folgende Werke: W. Reinke, Rektor, Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger (schwachbefähigter) Kinder. Bericht über eine im Auftrage der »Diesterweg-Stiftung zu Berlin« unternommene Reise zur Besichtigung von Schulen für schwachsinnige Kinder in einigen Städten Deutschlands. (Berlin, Oehmigke, 1897.) — F. Scherr, Rektor in Nordhausen a. H., Praktische Winke zur Einrichtung von Hilfsklassen und Einzelkursen für schwachbefähigte Kinder. (Selbstverl. des Verf. 104 S. 2 M.) — Kielhorn, Leiter der städtischen Hilfsschule in Braunschweig, Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder in Hilfsschulen. (Osterwick i. Harz, Zickfeldt, 1897.) — Dr. Brandenburg, Stadtschul-Inspektor, Zur Fürsorge für die Schwachsinnigen. (Bielefeld, Helmich, 1890. 50 Pfg.) — Dr. Reukauf, Abnorme Kinder und ihre Pflege. (Langensalza, H. Beyer u. S. 1893. 25 Pfg.) — Trüper, Das Erziehungshaus Sophienhöhe in Jena. (Langensalza, H. Beyer u. S. 60 Pfg.)

Solche Kinder, deren Zugehörigkeit zu den Schwachsinnigen zweifelhaft ist, müssen in der Schule besonders beobachtet, möglichst individuell behandelt und vorzugsweise in den Elementen (Anschauungs-, Sprach-, Schreib- und Rechenunterricht) gut unterrichtet werden; je nach dem Ergebnis dieser Erziehungs- und Unterrichtsarbeit nach einer Beobachtungszeit von zwei Jahren verbleiben sie in den Normalklassen oder werden den Hilfsklassen für abnorme Kinder zugewiesen. Endlich bleiben uns in den Normalklassen noch eine Anzahl Kinder, welche infolge physischer Zustände leicht ermüden, sich langsam geistig entwickeln und daher hinter den Normalschülern zurückbleiben, oder welche infolge häuslicher Verhältnisse (schlechte Ernährung, Überbürdung mit häuslichen oder gewerblichen Beschäftigungen usw.) oder längeren Krankseins hinter ihren Altersgenossen zeitweilig oder dauernd zurückbleiben; hier mufs durch individuelle Behandlung im Unterricht und nötigenfalls durch Nachhilfestunden seitens der Klassenlehrer dafür Sorge getragen werden, dafs die Kinder so viel als möglich das Ziel der Klasse erreichen.[1]) Sehr zu beachten sind die sogenannten langsamen Köpfe, welche oft infolge körperlicher Entwicklungsvorgänge langsam apperzipieren und reproduzieren: da sie aber das einmal Erfafste zäh bewahren und sich oft in den Jahren der Reife total verändern, so erreichen sie, wenn auch erst in längerer Zeit, auch das Ziel: hier werden gar oft von den Lehrern Voraussagungen für die Zukunft gemacht, die sich nicht erfüllen. Diese Kinder dürfen daher nicht den schwachsinnigen in den Hilfsklassen zugeteilt, sondern müssen in der angegebenen Weise durch Nachhilfe mitgebracht werden, um eine Einordnung in eine höhere Klasse zu ermöglichen.

[1]) Hintz, Rektor, Welche pädagogische Mafsnahmen eignen sich für den Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche durch die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren? (Berlin, Loewenthal, 1898.) — Hintz, Die Erziehung abnormer Kinder in Normalschulen. Neue Bahnen VIII. 188 ff. IX. 35.

C. Referate und Besprechungen.

Litteraturbericht über die Pädagogik und ihre Hilfs-Wissenschaften.

Von **H. Scherer.**

I.

Für das erfolgreiche Studium der Geschichte der Pädagogik ist die Bekanntschaft mit den Grundzügen der Geschichte der Philosophie unbedingt erforderlich. Eine sehr gute, kurze und klare Darstellung der Hauptdaten der Geschichte der Philosophie bietet das Werkchen: »Einführung in die Philosophie von Dr. R. Eisler. (Leipzig, Schnurpfeil. 160 S. 60 Pfg.); es führt die verschiedenen Probleme der philosophischen Forschung und die verschiedenen Arten ihrer Behandlung und Lösung an der Hand der Geschichte der Philosophie vor.

Für das tiefere Eindringen in die Philosophie und ihre Geschichte sind besonders die Monographien geeignet. An die in Bd. VIII der N. B. S. 392 und Bd. IX S. 52 angeführten Monographien aus der Geschichte der Philosophie reihen wir weiter an: Goethes Weltanschauungen von R. Steiner. (Weimar, E. Felber, 1897. 203 S.) Der Verfasser hat in Kürschners »Deutsche Nationallitteratur« und in der Weimar'schen »Goethe-Ausgabe« Goethes naturwissenschaftliche Schriften mit Einleitungen versehen und hat, um Goethes Persönlichkeit und Werke richtig zu verstehen und zu würdigen, sich eine klare Vorstellung von den Ideen, von denen sie beherrscht sind, machen müssen; das Ergebnis dieser Arbeit liegt in dem angeführten Buche, welches die Grundzüge von Goethes Weltanschauung in klarer und lebendiger Sprache darstellt, vor. Es wäre zu wünschen, dafs dem religiös-sittlichen Teil von Goethes Weltanschauung besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden wäre; vielleicht holt dies der Verf. noch nach.

Zu Schillers Welt- und Lebensanschauung liefert das Schriftchen von Dr. G. Heine, Das Verhältnis der Ästhetik zur Ethik bei Schiller (56 S. 80 Pfg. Cöthen, Schettlers Erben) einen wertvollen Beitrag; es wäre zu wünschen, dafs der Verf. den begonnenen Bau fortführen und zu einer Welt- und Lebensanschauung Schillers ausbauen würde.

Über keinen Pädagogen der Vergangenheit hat man wohl so oft und so viel gestritten, als über Ratich, — und noc hist selbst nach dem Werke von »Vogt« (Leben und Bestrebungen von Ratke, 1893) der Streit noch nicht beendigt; das zeigt das Buch von Lattmann, Dr., Ratichius und die Ratichianer Helwig, Fürst Ludwig und Walther, Evenius und Herzog Ernst; Rhenius. (260 S. 5 M. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht. 1898.) Das Buch beruht auf eingehenden Quellenstudien und weist nach, dafs die genannten Ratichianer viel mehr Verdienst an dem



nach Ratke benannten Werke haben, als man seither annahm und der letztere das günstige Urteil, welches Vogt über ihn gefällt, nicht verdient. Man mag dem Verf. zustimmen oder nicht, jedenfalls hat er einen wertvollen Beitrag zur Geschichte der Pädagogik geliefert.

Auch über Lockes Pädagogik sind schon zahlreiche Monographien erschienen, keine aber behandelt sie so eingehend und so kritisch wie das Werk von G. Hecke, Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik Lockes (129 S. 2,40 M. Gotha, F. A. Perthes, 1898). Im I. Teil gibt der Verf. eine systematische Darstellung des Pädagogik Lockes; im II. sucht er dieselbe aus dem Leben und der Zeit der Pädagogen und im III. aus seiner Philosophie zu erklären, resp. die gegenseitigen Wechselbeziehungen darzulegen; im IV. endlich wird die Pädagogik Lockes einer kritischen Betrachtung unterzogen. Wenn man auch den im II., III. und IV. Teil niedergelegten Ansichten des Verfassers nicht immer zustimmen kann, so ist doch das Buch ohne Zweifel als ein wertvoller Beitrag zur Geschichte der Pädagogik zu betrachten.

Lockes Pädagogik liegt uns in guter Übersetzung von Dr. E. v. Sallwürck, J. Lockes Gedanken über Erziehung (310 S. 2,50 M. 2. Aufl. Langensalza, Beyer und Söhne, 1897) vor. Der Herausgeber hat das Buch mit einer Einleitung (S. 1—75), welche über Lockes Leben und Schriften, Welt- und Lebensanschauung usw. berichtet, und mit Erläuterungen versehen.

Ein Lebensbild aus der Zeit des Pietismus gibt uns Rektor H. Waterstraat in Joh. Chr. Schinmeyer (66 S. 1,60 M. Gotha, Thienemann, 1897) auf Grund der Akten der kgl. Staatsarchive in Berlin, Stettin und Schleswig; er bietet uns ein Lebensbild von einem der letzten Vertreter des Pietismus und zugleich ein Stück Schulgeschichte aus der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts.

Basedow wird von R. Distelmann (110 S. 1,25 M. Leipz. Voigtländer 1897) auf Grund von Quellenstudien eingehend behandelt; an der Hand des Entwicklungsganges des bekannten Pädagogen werden auch dessen pädagogische Anschauungen zur Darstellung gebracht.

In: Pestalozzi von Dr. E. v. Sallwürk (Leipzig, Voigtländer, 105 S. 1,25 M. 1897) haben wir noch eine Frucht des Pestalozzi-Jahres; in Jahrgang VIII, S. 323 ff. haben wir die Leser der N. B. bereits mit den andern Früchten dieses Jubeljahres bekannt gemacht und die Hauptgedanken der Schriften und Zeitschriften-Artikel mitgeteilt; wir reihen denselben die vorliegende Schrift als eine vorzügliche Darstellung von Pestalozzis Leben und Wirken an; sie enthält zugleich in der Vorführung des Inhaltes der einzelnen Schriften die Grundgedanken der Pestalozzischen Pädagogik.

Einen sehr wertvollen Beitrag zur Kenntnis der Pestalozzischen Pädagogik hat Dr. Chr. Rothenberger in »Pestalozzi als Philosoph« (86 S. 1,75 M. Bern, Steiger u. Cie., 1898) geliefert; auf Grund von Quellenstudien bespricht der Verf. das philosophische Milieu, in dem Pestalozzis Weltanschauung sich entwickelt, dessen Einfluſs auf Pestalozzi und die philosophischen Ansichten desselben.

Ergänzend tritt zu dieser Schrift hinzu: A. Süfs, Pestalozzi als sittlich-religiöser Erzieher in seinen Anstalten zu Stanz, Burgdorf (München-Buchsee) und Iferten nach ihm selbst und anderen in chronologischer und systematischer Ordnung quellenmäfsig dargestellt und erläutert. II. Bd. Praktischer Teil. (133 S. Weifsenburg i. E. R. Ackermann, 1898). Der I. Teil ist eben erschienen, und werden wir später auf das Werk zurückkommen.

Von Pestalozzis klassischem Werk: Lienhard und Gertrud haben R. Poppe und O. Schulze eine Volksausgabe (492 S. 1,50 M. Halle, O. Hendel) herausgegeben; sie haben dabei unter Schonung von Pestalozzis Ton und Ausdruck die Darstellung flüssiger gemacht, alle eingeschobenen breiten philosophischen und pädagogischen Erörterungen gestrichen, verkürzt oder zusammengezogen. Als Volksbuch hat das Buch dadurch sicher gewonnen; auch zur ersten Lektüre für Seminaristen ist es zu empfehlen, später müssen diese allerdings den Original-Pestalozzi kennen lernen.

Anregung zur eingehenderen Beschäftigung mit Pestalozzi gibt der Vortrag von A. Hechtenberg, Zum Gedächtnis Pestalozzis (28. S. Gütersloh, Bertelsmann, 1867).

Mit den Bestrebungen der pädagogischen Schule: Herbart-Ziller-Stoy macht die Schrift: Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys in ihren Grundzügen gemeinfafslich dargestellt und an Beispielen erläutert von Dr. G. Fröhlich, Schulinspektor (Wien und Leipzig, A. Pichler W. u. S. 6. verbesserte und vermehrte Aufl. 1896. 243 S. 2,80 M.) bekannt; der Verfasser, ein gemäfsigter Anhänger dieser pädagogischen Schule, gibt im ersten Teil eine übersichtliche Darstellung der wissenschaftlichen Pädagogik H.-Z.-Sts., im zweiten eine speziellere Darstellung der wichtigsten Lehren derselben, im dritten die Litteratur zum Studium, im vierten die Beurteilung und im fünften eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Lehren derselben.

Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. (Acht Vorträge, gehalten in Marburger Ferienkursen 1897 und 1898) von Prof. P. Natorp (151 S. 1,50 M. Stuttgart, Frommanns Verlag (E. Hauff) 1899). Der Verf. stellt im ersten Teil (Vortrag 1—4) die Grundfragen der Herbartschen Ethik, Psychologie und Pädagogik anschaulich und klar dar und unterzieht sie einer eingehenden Kritik; ein näheres Eingehen auf den Lernprozefs wäre jedenfalls noch erwünscht gewesen (formale Stufen etc.), da gerade dieser Teil der Herbart'schen Pädagogik in die Praxis eingreift. Im zweiten Teile des Buches (Vortrag 5—8) legt der Verf. die Grundprinzipien der Pestalozzischen Pädagogik dar und zeigt, wie in ihnen die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre im Keim enthalten sind und die Pädagogik also von hier aus weiterbauen mufs. Jedenfalls ist das Schriftchen eine beachtensvolle Bereicherung der Litteratur über Herbart und Pestalozzi; unser Wunsch wäre, dafs der Verf. bei einer neuen Auflage den Stoff in allen Teilen eingehender darstellen möge.

Eine lesenswerte Schrift, die mit einer Reihe von bekannten Schulmännern der Neuzeit bekannt macht und so einen wertvollen Beitrag zur

Schulgeschichte der letzten hundert Jahre liefert, bietet Frz. Frisch in: Biographien österreichischer Schulmänner (Wien, A. Pichler W. u. S. 1897. 337 S.); wir finden hier u. a. Biographien von: Felbiger, Kindermann, Vierthaler, Milde, Grube, Jessen, Dittes, Lindner.

Die hundertste Wiederkehr des Geburtstages Beneke's hat die Abfassung einer Anzahl von Schriften über diesen Philosophen und Pädagogen, von dessen Leben, Wirken und Schriften die »Neuen Bahnen« in H. 2 und 3 vorigen Jahrganges bereits berichtet haben, veranlafst; aufser der Schrift von Friedrich, welche im H. 4 der »Neuen Bahnen« 1898 eingehend besprochen worden ist, verdient Beachtung die Schrift: Zum hundertsten Geburtstage Fr. Ed. Beneke's von Prof. Fr. Schmeding (Leipzig, Dürr, 1898. 76 S. 1 M.) Im ersten Teile stellt sie an der Hand einzelner, recht anschaulicher Beispiele die Methode und Resultate von Benekes Forschungen dar; im zweiten Teile wird Beneke's ganze Wirksamkeit dargestellt. Sehr interessant ist die Darlegung des Verhältnisses Beneke's zu Herbart, und dürfte dieser Teil des Schriftchens den Herbart-Zillerianer strengster Observanz, welche auch heute noch jeden mit ihrem Hafs verfolgen, der nicht nur den Meister hört und auf des Meisters Worte schwört, zur Lektüre empfohlen werden.

Dr. Sommerlad hat Pädagogische Kernsprüche von Diesterweg (118 S. 80 Pfg. Frankfurt a. M. Diesterweg. 1897) zusammengestellt und nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet.

A. Schultz stellt in einem kleinen Schriftchen Die Pädagogik Es. Tegner's, des Bischofs von Wexiö (23 S. 40 Pfg. Gotha, Thienemann, 1897) dar, wie sie sich in den Dichtungen desselben zerstreut findet.

Hieronymus unterzieht Herbarts Regierung und Zucht (27 S. 50 Pfg. Berlin, Buchhandlung der Deutschen Lehrerzeitung, 1897) einer eingehenden Kritik und versucht zu beweisen, dafs die Unterscheidung zwischen Regierung und Zucht unzulässig ist und für die Pädagogik keine Bedeutung hat; nicht jeder Pädagog wird sich von dem Verfasser überzeugen lassen.

Georg Klingenberg und seine Schulgemeinde von D. Horn (24 S. Gütersloh 1897) bietet uns ein Bild aus dem niederrheinischen Schulleben, in dem auch Dörpfeld seine Erfahrungen sammelte.

Von dem Werk: Schulrat Baunak in seinem Leben und Wirken für die Volksschule dargestellt von Dr. L. Gäbler liegt nunmehr auch der II. Teil: Sein Leben und Wirken von 1825—1876 (231 S. 2,80 M. Leipzig, Dürr, 1898) vor, der eigentlich der erste hätte sein sollen, denn er enthält das Leben und Wirken des Volksschullehrers und Kantors; eingefügt sind 15 Katechesen.

Von dem bekannten Schulmanne K. Kehr bietet uns A. Kleinschmidt, Kreisschulinspektor, (112 S. mit Bildnis, 1,25 M. Leipzig, R. Voigtländer, 1898) ein biographisches Bild, in welchem sein Leben und Schaffen im Dienste der Schule dargestellt wird; jeder Schulmann wird mit Interesse und Nutzen das Buch lesen.

In gleicher Weise gibt Fr. Marti ein Lebensbild des Seminar-

direktors Dula (268 S. mit Bildnis. 3 M. Zürich, F. Schulthefs 1898); dieser Schweizer Pädagoge war ein Märtyrer der freien Pädagogik und der freien Schule. Sein Lebensbild hat für jeden Schulmann Interesse.

Mit seinem auf eingehenden Quellenstudien beruhenden Werk: Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen (404 S. 5,50 M. Gütersloh, Bertelsmann, 1897) hat Dr. Tetzner in der That eine Lücke in der deutschen Schulgeschichte ausgefüllt; in der Beifügung von kulturgeschichtlichen Stoffen thut der Verf. manchmal des Guten zu viel.

J. Böhm liefert in dem nach dem Original gedruckten und mit Einleitung und Anmerkungen versehenen Schriftchen: Die Hochfürstliche Normal- und Hauptschulordnung nach dem Entwurfe des Normalschuldirektors J. B. Paur vom Jahre 1785 (41 S. 60 Pfg. Gotha, Thienemann 1894) einen wertvollen Beitrag zur Schulgeschichte des 18. Jahrhunderts.

Von dem grofs angelegten Werk: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von Dr. K. A. Schmid, weil. Prälat und Gymnasialrektor, fortgeführt von Dr. Gg. Schmid ist nun der IV. Band erschienen (1. Abt. 612 S. 2. Abt. 881 S. Stuttgart J. G. Cotta, 1896 und 1898). Die I. Abt. beginnt mit einer Schilderung der Bildungsbestrebungen in Deutschland während des 30jährigen Krieges (Seminardirektor Dr. J. Brügel), und zwar mit der Reform in Gotha, durch Herzog Ernst den Frommen, den Bestrebungen des Veit S. von Seckendorff, J. M. Dilherr, J. M. Moscherosch und J. B. Schupp; sodann wird der Pietismus in vier Bildern — Franke und die Halle'schen Schulen von N., J. A. Bengel v. Gg. Schmid, F. Ch. Ökinger v. Dr. Gundert, Oberschulrat, und J. F. Flattich von demselben — geschildert; eine Ergänzung zu diesem Teil bildet die oben angeführte Schrift über Schinmeyer und die Schrift über Franke von Hertzberg (Franke u. s. H. Waisenhaus, Halle, Waisenhaus). Weiterhin wird Locke von Gg. Schmid und Dr. Brügel behandelt; Dr. Fechtner's Werk: John Locke, (Neue Bahnen IX, 52) und Hecke's Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik Locke's (siehe oben) konnten dabei noch nicht benutzt werden· Dr. E. v. Sallwürk gibt hierauf eine eingehende Darstellung der Bildung und des Bildungswesens in Frankreich während des 17. und 18. Jahrhunderts; er entwirft erst ein Bild vom geistigen Leben, dann vom öffentlichen Unterrichtswesen und endlich von den geistlichen Gesellschaften und dem Unterricht; sodann stellt er die pädagogische Theorie, wie sie von Fenelon, Rollin, Helvetius, Rousseau u. a. vertreten wird, dar. Die zweite Abteilung beginnt mit einer Schilderung des Zeitalters, der Aufklärung, der Erziehung und des Unterrichts in Deutschland während dieser Zeit; dann wird der Philantropinismus eingehend dargestellt: Basedow, Wolke, Barhdt, Salzmann, Campe, Trapp, Villaume; Rochow, Mendelsohn gelten als andere Vertreter der Aufklärung. Die einzelnen Abschnitte sind von Gg. Schmid, Oberschul-Rat Israel, Dr. Gundert und Dr. Brügel bearbeitet, Pestalozzi und seine Pädagogik wird eingehend dargestellt von Dr. Gundert; die obengenannten Schriften über Pestalozzi konnten noch nicht herangezogen werden.

Schleiermacher wird von Prof. Dr. Eitle und Herbart von Dr. E. v. Sallwürk eingehend behandelt; eine kurze Schilderung der Herbart'schen Pädagogenschule ist dem letzteren angehängt. Stoy, Waitz und Ziller hätten darin wohl eine eingehendere Behandlung verdient, da sie doch die Herbart'sche Pädagogik in eigentümlicher Weise ausgebaut haben. Wir können es auch nicht billigen, dafs Männer wie Niemeyer, Schwarz, Harnisch, Beneke, Diesterweg, Dittes u. a. gar keine Berücksichtigung gefunden haben. Das Werk teilt eben die Vorzüge und Mängel eines Sammelwerkes; die einzelnen Teile sind vorzüglich bearbeitet, aber dem Ganzen fehlt die Gleichmäfsigkeit und die relative Vollständigkeit, da jeder Mitarbeiter nach seinem Geschmack arbeitet. Indessen wollen wir gegenüber einem solchen Werk nicht kleinlich nörgeln, sondern uns freuen, dafs wir es haben; vielleicht holen Herausgeber und Verleger in einem fünften Bande das Fehlende noch nach.

Das grofs angelegte Werk: Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reich und in den übrigen europäischen Kulturländern (I. Bd. 448 S. II. Bd. 608 S. Leipzig, Hirschfeld, 1897, 28 M.) von Dr. A. Petersilie, Prof. und Mitglied des kgl. stat. Bureaus in Berlin, hätte mehr Wert erhalten, wenn sich der Verf. auf die Darstellung des in sein Fach einschlagenden Stoffes beschränkt und auf die Behandlung allgemein pädagogischer Fragen, die er nicht beherrscht, verzichtet hätte; so hätte der I. Teil des 1. Bds.: »Theoretische Grundlage und geschichtliche Entwicklung des öffentlichen Unterrichts« fortfallen müssen, denn der Verf. ist hier nicht Fachmann, was sich in der Behandlung des Stoffes deutlich zeigt, — näher können wir hier nicht darauf eingehen. Der II. Teil des I. Bandes enthält: »Verwaltungsrechtliche Gliederung des öffentlichen Unterrichts«, und der II. Band: »Verfassungsmäfsige Organisation des öffentlichen Unterrichts«; hier hätten wir eine gleichmäfsigere Behandlung der einzelnen Staaten und übrigen Kulturländer gewünscht, und zwar in der Ausdehnung, wie sie Preufsen zu teil geworden ist. Das Litteraturverzeichnis ist recht mangelhaft. Trotzdem hat das Werk als Nachschlagebuch seinen Wert.

Von der Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes von Seminarlehrer Fischer (Hannover, C. Meyer, G. Prior, 352 und 483 S. 8,60 M.) liegt eine neue Ausgabe vor (2. Auflage), die auf 25 Seiten die Ereignisse von 1893—1898 behandelt, sonst aber unverändert ist. (Neue Bahnen IV. 318.)

In dem Bayernheft der Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte v. K. Kehrbach (Jahrgang VII. Heft 1, Berlin 1897, A. Hofmann und Comp. Die »Mitteilungen«, der Jahrgang 4 Hefte, im Umfang von ungefähr 25 Bogen, werden den Mitgliedern für den Jahresbeitrag von 5 Mark kostenfrei zugesandt, während Nicht-Mitglieder bei Bezug der »Mitteilungen« durch den Buchhandel für den Jahrgang 8 Mark zu zahlen haben), veröffentlicht Prof. Dr. Bach in München unter Beifügung erläuternden Textes einige Bildnisse aus dem Lehrerleben des Mittelalters, nachdem er vorher die Auslassungen eines bayerischen Scholastikers über Augsburger Schulfeste

im 12. Jahrhundert mit Einleitung dargeboten. Professor Dr. S. Günther, gibt ein Stück Geschichte der Didaktik, indem er eingehend über Johann Cochlaeus berichtet, der, 1510—1514 Schulrektor bei St. Lorenz in Nürnberg, den Unterricht in der Geographie als obligatorisches Lehrpensum an einer Mittelschule mit Erfolg durchführte. Der Gymnasialprofessor Dr. Fr. Schmidt gewährt durch die Mitteilung der Instruktion für Edelknaben vom 4. März 1576 einen Einblick in die Erziehungs- und Unterrichtsweise der Gespielen und Lernkameraden bayerischer Prinzen. Die Bestrebungen der Jesuiten um das Schulwesen zu Landsberg a. L. (1688—1692) werden von Professor Krallinger in seinem Berichte über den Bau des Jesuitengymnasiums in den Jahren 1685—1692 und durch die getreue, mit sprachlichen und sachlichen Erläuterungen versehene Wiedergabe des dadurch veranlafsten Briefwechsels dargestellt, während die Reformbestrebungen der Benediktiner auf dem Gebiete des Gymnasialwesens durch Veröffentlichung bezüglicher Protokolle aus dem Jahre 1708 durch Herrn Professor Bach vorgeführt werden. Die deutschen Schulen Münchens zur Zeit der »Schuelhalterzunft« (17. u. 18. Jahrh.) lernen wir durch Realschuldirektor Marschall kennen. Interessant sind die Mitteilungen des Seminardirektors Heigenmooser über das Schullehrergeschlecht Thoma zu Tutzing, in welchem der Mefsner- und Schuldienst desselben Ortes sich 200 Jahre lang vererbte, und Thalhofer's Ausführungen über J. A. Schneller als Direktor der Normalschule zu Dillingen (1774—1787), der »zwar kein eigenartiger bahnbrechender Reformator, wohl aber ein tüchtiger Verarbeiter der zeitgenössischen pädagogischen und methodischen Ideen ist.« Endlich giebt Heigenmooser einen umfassenden Bericht über die Pädagogisch-historische Ausstellung bei Gelegenheit der 13. Hauptversammlung des Bayr. Volksschullehrervereins in München, 4.—9. August 1896.

Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge. Herausgegeben von K. Kehrbach (Berlin, Harrwitz Nachfolger, 1897, H. I. 2 M.) Inhalt: Dr. A. Bömer, Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten. Auszüge mit Einleitungen, Anmerkungen und Namen- und Sachregister. I. Teil: Vom *Manuale scholarium* bis Hegendorffinus c. 1480—1520.

K. Kehrbach, Das gesamte Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur Deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel. Jahrgang I. H. 6—15 nebst Nachtrag und Beilage; (vierteljährl. 3 Hefte zu 5 M. Berlin, J. Harrwitz, Nachfolger, 1898). Wir verweisen auf unsere Besprechung Bd. VIII. S. 399. Das Werk dient als Nachschlagebuch.

Karl Laacke, Redakteur der preufs. Lehrerzeitung. Das Besoldungswesen der Lehrer im deutschen Reiche und das neue Besoldungsgesetz in Preufsen. Eine Information für Behörden und Lehrer über die Besoldungen der Lehrer in den deutschen Staaten und Städten, in den Vororten Berlins, an den Seminarien und

Präparanden-Anstalten, an den Militär-Schulen, Straf-, Taubstummen- und Blinden-Anstalten etc., sowie an den staatlichen und nichtstaatlichen höheren Lehr-Anstalten, Vor-Schulen etc. 2,40 M. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1897. Der Titel orientiert hinreichend über den Inhalt des Buches. Als Ergänzungen hierzu sind erschienen: 1. K. Laacke, Ministerial-Anweisung zur Ausführung des Lehrerbesoldungsgesetzes nebst Erläuterungen etc. (1,40 M.) und 2. K. Laacke, Die Neuregelung der Lehrerbesoldungen in den einzelnen Provinzen, sowie die Pensions- und Reliktenverhältnisse in Preufsen und die Gehaltsverhältnisse in den andern deutschen Staaten. (2,80 M. Leipzig, Ernst Wunderlich.)

R. Sendler und O. Kobel geben eine »Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und aufsereuropäischen Kulturvölker« heraus (Breslau, H. Hendel, 1898); das erschienene 1. Heft (32 S. 60 Pfg.) enthält das schwedische Volksschul-Gesetz mit einer über das Volksbildungswesen in Schweden orientierenden Einleitung.

»Die österreichische Volksschule von 1848—1898« wird »vom historischen und systematischen Standpunkte« auf Grund zahlreicher Quellenschriften von F. Frank dargestellt. (137 S. 2,40 M. Wien, Pichler W. und S. 1898.)

Die Litteratur der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, sowie der zu ihr in Beziehung stehenden Einzelwissenschaften, welche jährlich auf den Büchermarkt kommt, ist so umfangreich, dafs keine pädagogische Zeitschrift ausführlich darüber berichten kann. Seit 50 Jahren erscheint daher der »Pädagogische Jahresbericht«, den Nacke begründet, Lüben, Dittes und Richter fortgeführt haben und der nun vom Herausgeber der Neuen Bahnen weitergeführt wird. Der 50. Bd.: »Pädagogischer Jahresbericht 1897« im Verein mit verschiedenen Schulmännern herausgegeben von H. Scherer (555 und 454 S. 10 M. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1898) ist im Herbste v. J. erschienen; der I. Teil enthält Referate über die auf dem Gebiete der Pädagogik und den Einzelwissenschaften erschienene Litteratur, der II. Teil die Entwicklungsgeschichte der Schule in Deutschland, Österreich-Ungarn und der Schweiz. Der neue Herausgeber beabsichtigt, das Werk immer mehr zu dem zu gestalten, was es sein soll, nämlich ein Bericht über die Fortentwicklung der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaft innerhalb eines Jahres; allerdings stehen der vollen Erreichung des Ziels so viele, teils unüberwindliche Hindernissse im Wege, dafs wir eben mit dem Erstreben der Vollkommenheit zufrieden sein müssen.

Für Lehrerbibliotheken.

Populär-wissenschaftliche Werke aus verschiedenen Gebieten.

Anzengruber. Von A. Bettelheim. (Zweite Auflage. 286 S. 2,40 M. Berlin, E. Hofmann u. Co. 1898.) Durch seine tragischen und humoristischen Meisterschöpfungen, Komödien und Tragödien, Dorfgänge und Dorfromane und die Kalendergeschichten ist der bekannte Volks-

schriftsteller und Volksdichter ein Volkserzieher im wahren Sinn des Wortes geworden. Seine Bedeutung in dieser Hinsicht hat man, wie dies so oft bei »führenden Geistern« der Fall ist. erst nach seinem Tode erkannt; jetzt wächst seine Anerkennung von Jahr zu Jahr. Wer aber den Dichter durch seine Werke ganz auf sich wirken lassen, wer ihn voll und ganz verstehen will, der mufs zu dem Dichter selbst gehen, den Werdegang seiner Persönlichkeit, deren Ausflufs seine Werke sind, kennen lernen. Dazu bietet ihm das vorliegende Werk die beste Gelegenheit; ein Kenner bespricht hier den Lebensgang des Dichters, sein Leben, Leiden und Wirken, seine Werke und seine Weltanschauung. — Zugleich machen wir auf: Ludw. Anzengrubers Gesammelte Werke aufmerksam, welche in 60 Liefrg. (à 40 Pfg.) bei J. G. Cotta in Stuttgart erscheinen. **

Roseggers Schriften (Volks-Ausgabe. Zweite Serie in 100 Liefrg. à 35 Pfg. Wien, Hartleben) wirken durch ihren sittlichen Gehalt und volkstümliche Darstellungsform erziehend auf den Leser; selbst ein Kind des Volkes ist er ein Volksschriftsteller und dadurch ein Volkserzieher im wahren Sinne des Wortes. Die von der zweiten Serie der wohlfeilen Volksausgabe erschienen 40 Liefrg., enthalten: Höhenfeuer; Allerlei Menschliches; das Geschichtenbuch des Wanderers; die Älpler; Martin der Mann; Spaziergänge in der Heimat. **

Als Kommentar zu Roseggers Schriften kann betrachtet werden: Bilder aus der neueren Litteratur für die deutsche Lehrerwelt. Herausgegeben von A. Otto, Seminarlehrer. Erstes Heft: Rosegger. (80 Pfg. Minden, Marowsky.) Der Verfasser betrachtet im ersten Teil Rosegger als Dichter und im zweiten Rosseggers pädagogische Bedeutung. Nach Inhalt und Darstellung ragt das Schriftchen allerdings nicht an das oben besprochene Werk über Anzengruber von Bettelheim heran; immerhin aber wird es zur Vertiefung in den Geist der Rosegger'schen Schriften gute Dienste leisten. Mit dem zweiten Teil wird sich allerdings nicht jeder Leser befreunden können, denn er trägt zu sehr den Charakter einer Seminaristenarbeit; Lehrer wollen solch zubereitete Speisen nicht mehr geniefsen. **

Männer der Zeit. Lebensbilder hervorragender Persönlichkeiten der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit. Herausgegeben von Dr. G. Dierks. Dresden und Leipzig, C. Reifsner. 1898. — Lebensbilder von führenden Geistern sind eine Lektüre, welche begeisternd und erhebend, aber auch sittlich wirkt; wir erkennen und fühlen bald hier, bald dort etwas Bekanntes und Verwandtes, leben uns hinein in den Entwicklungsgang und lenken zugleich den Blick auf unser eigenes Leben. Und diese Wirkung erzielen die vorliegenden drei Lebensbilder: Heinr. v. Stephan, von E. Krickeberg (320 S. 2,40 M.); Alf. Krupp von H. Frobenius (240 S. 2 M.) und Fridjof Nansen von E. v. Enzberg (272 S. 2 M.) Im Vordergrund der Betrachtung steht die Bedeutung der Persönlichkeit; die Berufsthätigkeit wird nur so weit berücksichtigt, als sie für das Verständnis des Entwicklungsganges der betreffenden Persönlichkeit, sowie für die Würdigung ihrer Bedeutung erforderlich und für jeden Leser von

Interesse ist. Dafs dadurch in erster Linie die menschlich-sittliche Bildung, dann aber auch die wissenschaftlich-weltliche des Lesers gefördert wird, ist klar; gibt uns das erste Werk ein Stück Postgeschichte, so macht uns das zweite mit der Entwicklung unserer Industrie, besonders der deutschen Gufsstahlfabrikation bekannt; das dritte endlich gibt uns eine Schilderung des Lebens und der Thätigkeit des kühnen Polarreisenden und Polarforschers, so dafs, wer die grofsen Reisewerke desselben nicht im Original lesen kann, in dem vorliegenden Lebensbild reichlich Ersatz findet. **

Probleme und Charakterköpfe. Studien zur Litteratur unserer Zeit von J. E. v. Grotthufs (425 S. 10 Porträts. 3. Aufl. 5,50 M. Stuttgart, Pfeiffer und Greiner 1898). — Philosophische Studien sind nicht jedermanns Sache, und doch sind auch sie für jeden nötig, der seine Bildung vervollkommnen will; im vorliegenden Werk findet er ein vorzügliches Hilfsmittel dazu. Der Einführung dient die Abhandlung: Alte und neue Ideale; dann tritt uns eine vorzügliche Darstellung des Philosophen und der Philosophie der naturalistisch-pessimistischen Litteratur, Friedr. Nietzsche, entgegen. An ihn reihen sich die Dichter, welche von seiner Welt- und Lebensanschauung beeinflufst sind, Gerhart Hauptmann, Hermann Sudermann u. a. Wir finden weiterhin noch Abhandlungen über das »erotische Problem in der Litteratur«, die »moderne deutsche Lyrik«, Henrik Ibsen, Leo Tolstoi usw. und zuletzt über Publikum, Litteratur uud Presse. Das Werk will studiert sein; dann aber bringt es reichen Nutzen. **

H. W. Riehl, »Geschichten und Novellen« bietet die J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachf. in Stuttgart in 44 Lieferungen à 50 Pfg. Riehl hat das, was er auf seinen Wanderungen und im Verkehr mit dem Volke von deutschem Land und Volk kennen gelernt hat, in seiner »Naturgeschichte des Volkes« und seinem Volksbild »Die Pfälzer« niedergelegt und darin gezeigt, dafs das unverfälschte Wesen des Volkes und des Volkstums die Grundlage der nationalen Kultur ist; hier wurzeln auch seine Geschichten und Novellen, welche daher einen kulturhistorischen Charakter haben. In ihnen durchwandert der Leser ein Jahrtausend deutscher Kulturgeschichte; »ich wollte«, sagt der Verf., »erzählen, nicht schildern, und der historische Geist der Menschen war mir lieber als ihr Rock«. **

Die Liebhaber von Humoresken seien hier auf Freiherr v. Schlicht, Armeetypen (Berlin, Schall) aufmerksam gemacht; die Bilder sind aus dem Soldatenleben genommen, »sprechend ähnlich«, und machen den Leser mit dem täglichen Leben und Treiben, den Leiden und Freuden des Soldatenstandes in humoristischer Form bekannt. **

Neue Bücher und Zeitschriften.

Alttestamentliches Lesebuch v. Meltzer, Dr. 199 S. 80 Pf. Dresden, Bleyl und Kaemmerer.

Chemie, Lehrbuch v. Hollemann, Prof., Dr., I. Organische Ch. 452 S. Geb. 10 M. Leipz. Veit u. Co.

Chemie, Compendium d. anorgan. und organ. von Lehmann, Dr. I. Anorg. Ch. 162 S. Geb. 4 M. Berlin, Karger.

Christliche Glaubens- und Sittenlehre, Grundrifs von Dr. Pfleiderer. 331 S. 5 M. Berlin, Reimer.

Darwinische Theorie und Sozialismus. Ein Beitrag zur Naturgeschichte der menschlichen Gesellschaft. Von Dr. Woltmann. 397 S. 4 M. Düsseldorf, Michels.

Dörpfeld, Ges. Schriften. Bd. 8. Schulverfassung 2. 128 S. 1,40 M. Bielefeld, Bertelsmann.

Einheitsbestrebungen, die deutschen, und ihre Verwirklichung im 19. Jahrhundert. v. Löwenthal, Dr. 156 S. 1,50 M. Berlin, Cronbach.

Erdkunde in Bildern, Allgemeine, v. Dr. Oppel u. Ludwig. 3. Aufl. I. 30 Taf. (346 Abb.) 17 S. Text. 6,50 M. Breslau, Hirt.

Erkenntnistheorie, psychophysiologische, v. Dr. Ziehen, Prof. 105 S. 2,80 M. Jena, Fischer.

Ethik, Handbuch v. Wyfs. 228 S. 2,60 M. Bern, Schmid und Francke.

Geschichte, 30 Karten zur deutschen, v. Rothert, Prof., Dr., 1,20 M. Düsseldorf, Bagel.

Herbart und Pestalozzi von Natorp, Prof. 151 S. 1,80 M. Stuttgart, Frommann.

Mikrokosmos v. Bodnár. 2 Bd. 399 u. 328 S. 10 M. Berlin, Walther.

Naturkunde, Ergebnisse und Präparationen v. Seidel. 8. Heft. 363 S. 4,60 M. Lpz., Fr. Brandstetter.

Pädagogischer Jahresbericht. Bd. 50. Von H. Scherer. 555 u. 455 S. 10 M. Leipzig, Brandstetter.

Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage von Schulte-Tigges. 1. T. Methodenlehre. 80 S. 1,20 M. Berlin, Reimer.

Philosophie, Geschichte, von Windelband Dr., 2. Aufl. 1 Lief. (in 4 Lfg.) 144 S. 3 M. Freiburg i. B. Mohr.

Psychologie, Grundrifs von Wundt. 403 S. 6 M. 3. Aufl. Leipz., Engelmann.

Philosophie, Einleitung in die, v. Külpe, Prof., 2. Aufl. 279 S. 4 M. Leipz. Hirzel.

Pädagogik, Aphorismen zur sozialen, v. Dr. P. Bergemann. 71 S. 1 M. Leipzig, Hahn.

Physik, Lehrbuch v. Fufs und Hensold. 3. Aufl. 480 S. 4,20 M. Freiburg i. B. Herder.

Reformkatholizismus, die Religion der Zukunft von Dr. J. Müller. 102 S. 1,50 M. Würzburg, Göbel.

Religion, Die, und die moderne Kultur, v. Sabatier, Deutsch von Dr. Sterzel. 52 S. 80 Pf. Freiburg i. B. Mohr.

Religionsunterricht, Hülfsbuch für Seminare v. Meinke, Reg. und Schule. II. u. III. (160 u. 88 S.) 2,60 M. Berlin, Reuther u. Reichard.

Salzmanns, religiöse u. sittliche Anschauung, von Schreiber, Dr. 85 S. 1.20 M. Kaiserslautern, Crusius.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie u. Physiologie. Hrsg. v. Prof Geh. Ob.-Schulrat. H. Schiller u. Th. Ziehen. II. Bd. 3. u. 4. Hft. gr. 8°. B. Reuther u. Reichard. 3. Altenburg, Gymn.-Dir. Dr. Osk.: Die Kunst des psychologischen Beobachtens. Praktische Fragen der pädagog. Psychologie. (76 S.) n 1,60. — 4. Schiller, Herm.: Studien u. Versuche über die Erlernung der Orthographie. In Gemeinschaft mit Lehramtsassessor Heinr. Fuchs und Lehrer Aug. Haggenmüller veröffentlicht. (63 S.) n 1,50.

Sittenlehre, Handbuch der menschlich-natürlichen, v. Döring. 415 S. 4 M. Stuttg., Frommann.

Schulkarte, physik. v. Deutschland (Reliefmanier) v. Kuhnert. 2. Aufl. 10 M. Dresden, Müller, Fröbelhaus.

Schul-Atlas, histor.-geogr. d. alten Welt, v. Schubert. 24 farb. K. 1,40 M. Wien, Hölzel.

Sozialpädagogik v. Natorp. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 352 S. 6 M. Stuttg. Frommann.

Schulinventar u. Lehrapparat der einfachen Volksschule v. Tischendorf, Schuldir. 32 S. 50 Pf. Dresden, A. Müller.

Schulbibel, Neuere Geschichte der, v. Dr. Dix. 43 S. 75 Pf. Dresden, Weinhold u. S.

Sittenlehre für das deutsche Volk, v. Schott. 234 S. 80 Pf. Leipz., Schnurpfeil.

Schopenhauers Ethik im Verhältnis zu seiner Erkenntnislehre und Methaphysik, v. O. Damm. 101 S. 1,50 M. Annaberg, Graser.

Volksschulunterricht, theor.-prakt. Handbuch zur Fortbildung des Lehrers im Amte und zur Vorbereitung f. d. Prüfung, v. Hübner, Kreisschulinspektor. II. Der Rechenunterricht v. Hübner. 179 S. 1,80 M. Breslau, Goerlich.

Volkstum, das deutsche, (13 Lief.), v. Meyer. 1 L. 48 S. 1 M. Leipzig, Bibl. Institut.

Volksbücher, biographische. R. Voigtländer. Immelmann, Otto: Graf Albrecht v. Roon. Seiler, Frdr.: Gustav Freytag.

Vom Baum der Erkenntnis, v. Dr. v. Gizycki. Fragmente zur Ethik und Psychologie aus der Weltlitteratur. I. Grundprobleme. 2. Aufl. 800 S. 7,50 M. Berlin, Dümmler.

Wandkarte d. östl. u. westl. Erdhälfte. 3. Aufl. Kleine Ausg. Leipzig, Lang. 12 M.

Willensakten, Freiheit u. Gesetzmäfsigkeit in den menschlichen, von Dr. Wagner. 115 S. 2,80 M. Tübingen, Laupp.

Wimpfelings päd. Ansichten im Zusammenhang dargestellt von Needon, Dr. 62 S. 1,20 M. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer.

Zwangserziehungs-Gesetzes, Über die Notwendigkeit eines, zur Bekämpfung d. jugendl. Kriminalität, v. Schreiber. 27 S. 50 Pf. Kaiserslautern, Crusius.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. 8 M.

Der Türmer. Monatsschrift für Geist u. Gemüt von E. v. Grotthufs. Stuttg. Pfeiffer u. Greiner; vierteljährlich 4 M.

Zur guten Stunde. Illustrierte Familien-Zeitung, herausgegeben v. R. Bong. Gratis-Beilage: Meister-Novellen des XIX. Jahrhunderts. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Für alle Welt. Illustr. Familien-Zeitschrift, herausgegeben v. R. Bong. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus, Bong u. Co.

Moderne Kunst. Illustr. Zeitschrift. 24 Hefte à 60 Pf. Berlin, R. Bong.

Quickborn. Herausgegeben von William Wauer. Deutscher Kunstverlag A. G., Berlin SW 61. I. Jahrg. 1. Heft. Inhalt: Otto Jul. Bierbaum. Hans Thoma. Vierteljährl. 6 Hefte, 5 M. Einzelheft 1 M.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 3. *März* 1899. **X. Jahrg.**

A. Abhandlungen.

Das geniale Schaffen.

Ein Essay von **Dr. Emil Koch** in Leipzig.

Das Genie gehört zu den Erscheinungen, über die man für gewöhnlich so viel zu sagen weiſs und so gar nichts; soviel — wenn man von ihm schwärmen, wenn man es bewundern darf, so gar nichts — wenn man über die Art seines Schaffens etwas Aufklärendes mitteilen soll.

So genügt denn auch schon die bloſse Verwunderung, um uns eine That als genial bezeichnen zu lassen, sei es auf dem Gebiet der Industrie und Technik mit ihren imponierenden Erfindungen, sei es auf dem der Politik, der Kunst und Wissenschaft, des Sports und anderer menschlicher Bethätigungen. Alles, was uns an menschlicher Leistung nicht alltäglich, sondern neu vorkommt, was unser bisheriges Wissen und Erfahren überschreitet, was zustande zu bringen wir bisher für unmöglich hielten, das mutet uns genial an. Von vorne herein wird man dann aber auch die breiteste Mannigfaltigkeit und Abweichung in der Anwendung dieses Wortes erwarten: denn beim Einzelnen wie bei der Gesamtheit der Nationen und Völker rückt von Tag zu Tag, von Jahr zu Jahr Wissen und Erfahren vorwärts, und was die Vergangenheit bewunderte, ist uns bereits etwas Alltägliches und Gewöhnliches, über das wir uns auch nicht im mindesten mehr aufregen. Die Wilden und Kinder werden von Künsten und Dingen, die wir kaum eines Hinsehens für wert halten, in die höchste Verwunderung versetzt — wenn nur alles hübsch bunt und glänzend ist oder etwas Geheimnisvolles für sie dahinter steckt. Ein »ganz gewöhnlicher« Europäer würde unter Negerstämmen, die bisher noch keine

Bekanntschaft mit der Photographie, mit elektrischen oder verblüffenden taschenspielerischen Experimenten machten, durch Vorführung derselben sich die Würde eines Gottes oder Genies, wenn sie das Wort hätten, erwerben. Ein Kind macht Tag für Tag »Entdeckungen« im Vaterhause, und meistens sind es die Eltern, welche es mit diesen »Wundern des Daseins« bekannt machen: was ist da natürlicher, als dafs ihm diese nicht nur als die besten, sondern auch als die tüchtigsten Vertreter des Menschengeschlechts erscheinen; an sie wendet es sich in allen Lagen und von ihnen erwartet es alle und jede Hilfe, um später umso enttäuschter zu sein, je mehr es auch in ihnen nur einfache Menschen erkennen muss, die über den Durchschnitt nicht hervorragen, ihn womöglich nicht einmal erreichen. Auch der Herr Primaner findet mit seinen Erstlingsgedichten leicht eine »schöne Seele«, die nur scheu an ihm, als dem »Dichter der Zukunft« und »kommenden Mann« emporzublicken wagt. In jedem Beruf, in jeder Zunft erregt eine Neuerung, die dem »Laienauge« nicht grade aufzufallen braucht, die staunende Erregung der »Fachgenossen«. Ich mufs es mir versagen, in dieser Richtung weiter nach Beispielen zu suchen. Im ernsthafteren Sinn und mit grösserer Uebereinstimmung spricht man den Meistern des Schachspiels Genie zu; ihnen folgt der Feldherr, der mit scharfem Blick und möglichst schnell auf dem schwierigsten Terrain sich orientiert und dem Feinde aufspielt, der Diplomat, den man freilich immer noch lieber mit dem »geriebenen« Kaufmann in Parallele setzt, endlich das Heer der Dichter, Maler, Komponisten, Bildhauer, Denker und Erfinder, sofern sie Bedeutendes leisteten und — wenn auch nur auf ihrem Gebiet — menschliches Thun und Können voller und freier entfalteten.

Schon aus dieser kurzen Skizze entnehmen wir sogleich eine lehrreiche Erfahrung. Wer die Bezeichnung »genial« von einer Leistung mit einiger Berechtigung gebrauchen will, der mufs etwas mehr besitzen als nur Begeisterung für sie, und sei sie noch so »heilig«. Er mufs ein Verständnis ihrer Bedeutung haben, sie durch und durch kennen, wissen, wo sie von allem bisher Dagewesenen abweicht, beurteilen, ob diese Abweichung ein Fortschritt ist, zu dessen Verwirklichung mehr als Durchschnittskräfte und Durchschnittsveranlagung gehörten.

Unterdessen fährt der nicht zu sehr von Gedanken geplagte Mensch fort, zu lieben und zu hassen, zu bewundern und zu verdonnern. Sollte man es anders wünschen? Viele haben — besonders in jungen Jahren — einfach das Bedürfnis, zu staunen, zu verehren, anzubeten, zu verhimmeln. Ohne das wären sie nicht elastisch genug, das Leben zu ertragen; eine Enttäuschung nehmen sie für einen Rausch — man denke, an welchen man wolle — gern in den Kauf. Also gönne man ihnen, wenn es irgend angeht, beides. Was sie nicht durch eine einmalige Ueberlegung lernen, das bringt ihnen, auf einem Umweg freilich, die Zeit bei, und umso gründlicher. Sie läfst den Rausch verschlafen, sie klärt den Blick und hebt, unter immer allgemeinerer Uebereinstimmung der Einzelnen, das Verdienst heraus; den grofsthuerischen Schein weiht sie dem Tod der Vergessenheit.

Diesen Gedanken wollen wir jedoch heute nicht weiter nachgehen. Es soll vielmehr das geniale Schaffen durchgegangen werden nach Entstehung und Wachstum, nach seiner Ähnlichkeit mit dem Thun des Durchschnittsmenschen und nach seiner Verschiedenheit von demselben.

Es gab ein Stadium in der Menschheitsentwickelung — und viele sind ihm heute noch nicht entwachsen — wo jede Verwunderung mit unfehlbarer Sicherheit den Gedanken an die Götter wachrief. Alles Aufsergewöhnliche, Nicht-Alltägliche — wer konnte es anders leisten als ein Gott! Donner und Blitz, Hagel und Sturm, Seuchen und Krankheiten, alles wurde von Göttern oder — was wir heute noch kennen — von Spuckgeistern verursacht. Es giebt kaum eine auch nur etwas auffällige Erscheinung, die nicht die Ehre dieser Herleitung im Laufe menschlichen Denkens erworben hätte, sei es eine Überschwemmung, der plötzliche Tod eines Menschen, oder eine Mifsgeburt. Auch das Genie ist dieser Auszeichnung nicht entgangen. Immer wieder hat man es zum Erweise einer göttlichen Wirksamkeit in der Menschheit herangezogen; und den Meisten, die mit ihrem Glauben gescheitert sind, bleibt auch heute noch das Genie die »Offenbarung des Allgeistes«. Haben dergleichen Reden wirklich einen Wert für die Aufklärung über die Art genialen Schaffens? Ist mit ihnen auch nur ein ganz kleiner Schritt in der Erkenntnis desselben vorwärts

gethan? Offenbar nicht. Denn wenn ein Gott dieses alles wirkt, geben wir damit nicht zu, dafs uns das Genie eben ein »göttliches Geheimnis« sei, dessen Schleier zu lüften keinem Menschen vergönnt?!

Nicht besser steht es mit einer zweiten Auffassung. Schon frühzeitig hatte man bemerkt, wie z. B. die Dichter beim Konzipieren alles um sich herum vergafsen. Die Alten wurden dadurch an ihre orakelnden Priester und Priesterinnen erinnert, die im Zustande höchster Verzückung und Weltvergessenheit den Willen der Götter kundthaten. Auch Plato hält es für unumgänglich notwendig, dafs ein wahrer Dichter, »dieses luftige, leichtbeschwingte, heilige Wesen«, erst seine Besinnung verliert und vor Begeisterung aufser sich gerät, ehe er anfängt zu dichten. Das Ignorieren der Umgebung, welches mit innerer Arbeit so leicht eintritt, wurde für Bewufstlosigkeit gehalten. Das Genie mufs — so kehrt in unseren Tagen dieser Gedanke in abgeblafster Form wieder — alles unbewufst thun. Kein Geringerer als Göthe schreibt: »Ich glaube, dafs alles, was das Genie als Genie thut, unbewufst geschehe.« Man denkt sich dann etwa, dafs aus dem Untergrunde des Bewufstseins, dem dunklen Chaos des Unbewufsten, die genialen Konzeptionen und Gedanken ans helle Tageslicht treten. Warum jedoch auch diese Auffassung wenig, ja gar nicht weiterführt, wird uns das Folgende bald klar machen.

Das, was am genialen Arbeiten vor allem auffällt, ist die oft unheimliche Schnelligkeit, mit der es vor sich geht. Überrascht steht man vor einem Verzeichnis der Werke Mozarts, wie es Otto Jahn in seinem gründlichen Buche aufgestellt hat. Wieviel Messen, Litaneien, Kantaten, Opern, Symfonieen, Serenaden, Konzerte, Sonaten, Tänze und Märsche; und das alles trotz der kurzen Zeit, die er lebte, und trotz der grofsen Zerstreuungen, die dieses kurze Leben beunruhigten! Von der Oper Don Juan erzählt Niemetschek: »Mozart schrieb die Oper Don Juan 1787 zu Prag; sie war schon vollendet, einstudiert und sollte übermorgen aufgeführt werden, nur die Ouvertursinfonie fehlte noch. Die ängstliche Besorgnis seiner Freunde, die mit jeder Stunde zunahm, schien ihn zu unterhalten; je mehr sie verlegen waren, desto leichtsinniger stellte sich Mozart. Endlich am Abend vor dem Tage der ersten Vorstellung, nachdem er

sich satt gescherzt hatte, ging er gegen Mitternacht auf sein Zimmer, fing an zu schreiben und vollendete in einigen Stunden das bewunderungswürdige Meisterstück.« Auch von Weber wird mitgeteilt, dafs ihm gleich nach Empfang des Freischütztextes von Kind die Melodien »zuquollen«.

Man wird nie aus dem Staunen über solche Dinge herauskommen und immer wieder Gefahr laufen, in den alten Wunderglauben zurückzufallen, wenn man sich nicht beständig die grofse Verschiedenheit menschlicher Anlagen vor Augen hält. Nur in kurzen Umrissen, hoffentlich aber deutlich genug, kann dieselbe hier fixiert werden. Denken wir vorerst einmal an menschliches Thun. Schon der Schreibunterricht — um nicht noch früher einzusetzen — läfst die Mannigfaltigkeit der Veranlagung mit einer Deutlichkeit zu tage treten, die man sich nicht besser wünschen kann. Das eine Kind ahmt sogleich die vorgeschriebenen Zeichen leicht und mit einer gewissen Sicherheit nach; eine geringe Übung genügt, um sie in ihm für immer zu befestigen. Das zweite dagegen plagt und müht sich ab, ohne einen Lohn seiner Arbeit zu finden; eine lange Übung erst giebt ihm Sicherheit in ihrem Gebrauch; Zeiten, in denen es alles vergessen zu haben scheint, sind nichts Ungewöhnliches. Von Abnormitäten ist dabei noch vollständig abgesehen. Man denke weiter an Handgriffe, Manieren, gesellschaftliches Benehmen. Handwerker und Unteroffiziere wissen, ein jeder in seiner Sprache, von geschickten und ungeschickten Menschen ein Lied zu singen. Wie oft kommt es vor, dafs selbst einer, der in der Schule Tüchtiges leistete, später im Beruf nichts zustande bringt, beim besten Willen nicht, während ein früherer Thunichtgut auf einmal Talente entwickelt, die man ihm niemals zugetraut hätte. Veranlagung für ein Gebiet geht Hand in Hand mit absoluter Unfähigkeit in anderen.

Auffallend grofse Verschiedenheiten zeigt sodann die Arbeit der Sinnesorgane bei den verschiedenen Individuen. Beim Hören geht eine Stufe vom total Unmusikalischen über den Liebhaber und Dilettanten hin zum Musikverständigen, der das Gewoge einer Komposition überall durchblickt und beherrscht, und zum produzierenden Künstler. Innerhalb dieser vier Hauptstufen entdeckt dann der aufmerksame Blick wiederum eine schier endlose Menge von Übergängen. Interessant ist dabei, wie mit der feinen Ausbildung des Gehörs eine mehr und mehr

wachsende Empfindsamkeit gegen besonders laute und verworrene Tonmassen sich einstellt. Der total Unmusikalische wird — Freiheit von Nervosität vorausgesetzt — schon ein schönes Mafs von Spektakel mit Gleichmut über sich ergehen lassen. Auch der Freund von Melodieen und musikalischer Kurzweil nimmt einige Mifstöne noch gerne in Kauf. Der Kunstverständige dagegen hafst den »unheiligen Lärm«, sorgfältige und fein empfundene Vortragsweise ist bei ihm notwendige Voraussetzung für seinen Genufs, und die Empfindsamkeit des Künstlers ist ja bekannt. Von Mozart wird berichtet, dafs man ihm bis zum zehnten Jahr nicht mit einer Trompete zu nahe kommen durfte, ohne ihn zum Weinen zu bringen. Auf sein feines und zartes Gehör wirkte dieselbe in doppelter Weise schmerzhaft. — Es will uns scheinen, als ob beim Sehen nicht ein grade so weiter Abstand der Begabungen konstatiert werden könnte wie beim Hören. Wir können es mit der Zeit lernen, etwas Schönes von etwas Häfslichem zu unterscheiden, auf Farbenspiele im bunten Wechsel des Naturlebens zu achten; was wir von Musik durch Anleitung lernen, scheint hieran nicht zu reichen. Wohl möglich, dafs auch unverstandene Tonmassen uns stimmungsvoll anmuten und wir nach unsern dunklen Gefühlen in etwa über Kompositionen urteilen lernen; beim Sehen ist es nicht nur die Stimmung, zu der wir angeleitet werden können, sondern auch Charakteristik des Malerischen überhaupt, wie Symmetrie, Perspektive, Farbenkontraste und dergleichen. Doch bleiben der Unterschiede zwischen Laien und Künstlern noch genug. Wie betrachten der Maler, Bildhauer, Dichter Land und Leute ganz anders als der reine Geschäftsmann! Ihre Augen suchen überall ein Bild für die Leinwand oder für ein Gedicht zu fixieren, eine ernste oder komische Situation festzuhalten, um sie bei ihren Arbeiten zu verwerten. Der Geschäftsmann sieht vor lauter »Sorgen« — das sind ja seine speziellen Quälgeister, wie er uns immer versichert — nichts von allem. — Auch der Geruch und Geschmack weisen erhebliche Veranlagungsunterschiede auf. Leider haben sich auf ihre Bethätigung noch keine allgemein bildenden Künste aufgebaut; sie sind bisher nur dem Luxus geweiht geblieben, und deshalb mufs der Geruchs- und Geschmacksgourmet so verkannt durch diese Welt gehen. Das Tasten endlich ist nur unter Blinden zu einer Kunst entwickelt worden, für uns Sehende ein unnützer Luxus.

An alles, was wir gesehen, gehört, geschmeckt und gefühlt haben, können wir zurückdenken, das können wir uns vorstellen, ohne wirklich zu sehen, zu hören u. s. w. Die Kraft und Lebhaftigkeit dieses Vorstellens ist das wichtigste Merkmal des Genies. Wie blafs sind die Gedanken an die Musik des Nibelungenringes bei einem unmusikalischen Besucher schon fünf Minuten nach der Vorstellung! Nichts ist geblieben als der Eindruck des wilden Durcheinanders. Wie lebhaft aber hat diese selbe Musik im »Kopfe« ihres Meisters gelebt, ehe er sie selbst hörte! Wie intensiv mufs das Gedächtnis eines Mozart gewesen sein, wenn er als vierzehnjähriger Knabe nach einem einmaligen Hören Allegris Miserere zu Hause aus dem Kopfe niederschrieb und nachher nur einiges zu verbessern fand! Erst mit dieser starken Vorstellungskraft ist produktives Schaffen möglich. Ein Mensch, der ausschliefslich an seine Sinne gefesselt wäre, würde es nie über ein mühseliges Abschreiben bringen. Freilich ist sehen und immer wieder sehen das Wichtigste für Maler, Bildhauer, Dichter, hören und immer wieder hören das unumgänglichste Bildungsmittel des Tonkünstlers. Aber wem es Natur nicht verliehen, in Gedanken das Gesehene und Gehörte bis in die feinsten Nuancen und die kompliziertesten Strukturen nachzubilden und umzumodellieren, wem sie die Gabe versagte, aus dem eignen Inneren in Gedanken neue Gebilde zu schaffen, dem schnitt sie den Weg zur genialen That auf ewig ab. Auch der Feldherr, der Diplomat, der Schachspieler müssen in Gedanken voraussehen, wie der Gegner spielen wird, und wer von ihnen am weitesten voraussieht und überschlägt, der wird anch am besten aufspielen.

Vorausgesetzt, dafs der Brief, den wir mitteilen wollen, echt ist, würde er die beste Einführung in die Arbeit des Genies bilden. Mozart schreibt: »Wenn ich recht für mich bin und guter Dinge, etwa auf Reisen im Wagen, oder nach guter Mahlzeit beim Spazieren, und in der Nacht, wenn ich nicht schlafen kann, da kommen mir die Gedanken stromweis und am besten. Woher und wie, das weifs ich nicht, kann auch nichts dazu. Die mir nun gefallen, die behalte ich im Kopf und summe sie auch wohl vor mich hin, wie mir Andere wenigstens gesagt haben. Halte ich das nun fest, so kömmt mir bald Eins nach dem andern bei, wozu so ein Brocken zu brauchen wäre, um eine

Pastete daraus zu machen, nach Kontrapunkt, nach Klang der verschiedenen Instrumente u. dgl. Das erhitzt mir nun die Seele, wenn ich nämlich nicht gestört werde; da wird es immer gröfser; und ich breite es immer weiter und heller aus; und das Ding wird im Kopf wahrlich fast fertig, wenn es auch lang ist, so dafs ich hernach mit einem Blick, gleichsam wie ein schönes Bild oder einen schönen Menschen übersehe, und es auch gar nicht nacheinander, wie es hernach kommen mufs, in der Einbildung höre, sondern wie gleich alles zusammen. Das ist nun ein Schmaus! Alles das Finden und Machen geht in mir um wie in einem schönstarken Traume: aber das Überhören, so alles zusammen, ist doch das Beste. Was nun so geworden ist, das vergesse ich nicht leicht wieder, und das ist vielleicht die beste Gabe, die mir unser Herr Gott geschenkt hat. Wenn ich nun hernach zum Schreiben komme, so nehme ich aus dem Sack meines Gehirns, was vorher, wie gesagt, hineingesammelt ist. Darum kömmt es hernach auch ziemlich schnell aufs Papier; denn es ist, wie gesagt, eigentlich schon fertig und wird auch selten viel anders, als es vorher im Kopf gewesen ist. Darum kann ich mich auch beim Schreiben stören lassen; und mag um mich herum mancherlei vorgehen: ich schreibe doch, kann auch dabei plaudern, nämlich von Hühnern und Gänsen oder von Gretel und Bärtel u. dgl.« Das Interessante an diesen Bemerkungen ist der Hinweis auf die Fülle der Gedanken, Phantasien und Konzeptionen, auf ihre Intensität und Lebhaftigkeit, endlich der auf die Fähigkeit, ein Ganzes wie mit einem Blick zu erfassen und zu überfliegen: ist dadurch die Unmöglichkeit des Vergessens nicht von selbst gegeben? Oder wird ein Mensch wohl jemals etwas, das er sich lebhaft ausmalte und das er solange in seinen Gedanken mit sich herumtrug, dafs er in kurzen Augenblicken jede Feinheit, jedes noch so kleine Stückchen vor Augen hatte, vergessen können? Wundert es uns dann weiter, wenn das Aufschreiben, das Ausführen in Bild und Wort und Stein schnell und glatt, mit graziöser, spielender Leichtigkeit vor sich geht?!

Die Schnelligkeit genialer Leistungen wird uns also kaum mehr als eine speziell göttliche That im Menschen vorkommen. Schwierigkeiten, die dem Talent unendlich viel zu schaffen machen, sind fü'rs Genie eben einfach nicht da, grade

sowie Schwierigkeiten, an denen die Mühen eines Unbegabten oder gar Abnormen ewig scheitern, fürs Talent nicht bestehen. Wo das Talent sich lange aufhält oder vielleicht nie vorwärts kommt, da schreitet das Genie spielend voran. Wo jenes froh ist, nach langem Suchen endlich etwas Befriedigendes gefunden zu haben, da strömt diesem ein unerschöpflicher Born von Melodieen und Gedanken zu, aus denen es das Passendste auswählt. Dort der mühsame Arbeiter, der bei aller Plage nichts Grofses zustande bringt, hier der reiche Besitzer, dessen Kapital von Tag zu Tag rapide anwächst!

Grade der Umstand, dafs das Genie alles in Gedanken leistet, erlaubt ihm diese Schnelligkeit. Auch der Sterbliche des Durchschnitts kann in Gedanken leichter und schneller ein Schlofs bauen wie in der Wirklichkeit. Die vielen Anstrengungen, die diese erfordert, fallen bei jener fort; Hilfsmittel sind nicht notwendig. Wie aus dem Boden gestampft, steht der Gedankenbau da, wie vom Winde fortgefegt verschwindet er wieder, um andern Gedankenbildern Platz zu machen. Der geniale Tonkünstler gebraucht kein Klavier zum Komponieren, wie der Dilettant; der Maler und Bildhauer sehen ihre Gestalten bis ins feinste Detail, bis in die Farbennuance hinein in Gedanken vor sich: man sagt, sie hätten eine lebhafte Phantasie. Selbst ein mathematisches Talent hat bei ganz komplizierten Fällen doch hin und wieder eine Aufzeichnung nötig, um daran Lehrsätze zu entwickeln. Was wird von Leonhard Euler (1707—1782) erzählt? Als er mit 59 Jahren vollständig erblindete, diktierte er als das Erste seinem Diener seine berühmt gewordene Anleitung zur Algebra, die sich durch aufserordentliche Klarheit und Deutlichkeit auszeichnet, dabei zum Teil ganz neue Methoden in der Entwicklung aufweist. Innerhalb von weiteren 7 Jahren diktierte er noch 70 Abhandlungen, von denen jede wenigstens einige scharfsinnige Bemerkungen enthält. Dazu gehörte doch gewifs eine grofse Phantasieleistung, so ungeläufig es unserer zeitgenössischen Denkweise noch sein mag, der Phantasie eine Rolle bei wissenschaftlicher Arbeit, vollends bei mathematischer beizumessen. Aber wird man jemals die Grenze zwischen Phantasie und abstraktem Denken genau ziehen können? Sind beide nicht vielmehr nur bequeme Unterscheidungen, die wir für uns zur leichteren Verständigung

machen? Ist es nicht schliefslich — abgesehen von der Verschiedenheit des Stoffes — immer wieder ein Arbeiten in Gedanken, das Phantasie und abstraktes Denken gleicherweise charakterisiert? Ist beides nicht ein Arbeiten in der Vorstellung, um jenen verfänglichen Ausdruck zu vermeiden? Und wenn diese Fragen zu bejahen wären — mufs man sich noch verwundern, dafs auch hinsichtlih dieser Vorstellungswelt und -arbeit die Menschen so verschieden beanlagt sind, so verschieden sich entwickeln? Hier kehren alle jene Unterschiede wieder, die wir früher beim Thun des Menschen, bei den Leistungen seiner Sinnesorgane konstatieren konnten. Der erste ist nur dann in seinem Element, wenn er wirklich etwas vor sich sieht; er kann nur abschreiben, absehen, nachahmen — und weshalb sollte er's darin nicht zu einer gewissen Virtuosität bringen! Der andere entwirft alle Pläne in Gedanken; es arbeitet erst lange Zeit in ihm, bis er an die Ausarbeitung geht — aber er leistet dafür auch Neues. Dem einen dieser Gedankenarbeiter, wie wir sie wohl unmifsverständlich nennen dürfen, ist es eine Kleinigkeit, eine Situation nach ihren Farben lebhaft sich auszumalen, aber Töne in der Vorstellung zu hören, zusammenzusetzen, bringt er mit den gröfsten Anstrengungen nicht fertig, oder gar in abstrakte Gedankengänge einzutreten — es gruselt ihn ordentlich.

Klar tritt danach die Bedeutung des Vorstellungslebens für geniale Leistungen heraus. Das macht sie so schnell und graziös, so souverän und erhaben über alle äufseren Hilfsmittel und Hilfsmittelchen, bei denen der Dilettant seine Kraft sucht, von denen auch das Talent nicht ganz frei wird.

Man denke sich die Begabungen der Menschen in eine Stufenfolge geordnet, vom Schwachsinn oder noch niedrigeren Anlagen über den »normalen« Menschen zum Genie. Es gewährt einen eignen Reiz, etwa dem Schwachsinnigen in Gedanken neue Anlagen beizulegen und sich dann auszumalen, wie er sich mit diesem Erwerb auf der Erde besser als bisher zurechtfinden und bethätigen würde. Man steige so von Stufe zu Stufe, nehme seine Beispiele aus dem alltäglichen Leben — am Ende bedarf man zur Erklärung genialer Leistungen keines Gottes, der sie geheimnisvoll im Menschen webte und durch ihn zu tage förderte, am Ende bedarf man keines unbewufsten Urgrundes,

aus dem sie wie die Perlen im Sektglase emporstiegen. Freilich ist das Geheimnisvolle der Menschheit liebster Gedanke gewesen, und es mag in der Veranlagung und dem Bedürfnis vieler liegen, sich mit diesem Gedanken von einem seligen Schauer durchrieseln zu lassen. Aber wer vom Genie auf einen alles durchwirkenden Gott und auf den alles umfassenden unbewufsten Urgrund schliefst, mufs das nach derselben Konsequenz auch vom nichtgenialen Menschen aus thun. Denn das Genie teilt seine Kräfte mit der übrigen Menschheit, nur dafs die seinigen stärker sind. Es ist nicht so, als ob nach der Entstehung des gewöhnlichen Europäers die Natur einen grofsen Sprung gethan, um das Genie zum Leben zu bringen. Wir haben es verlernt, der Natur solche Possen und Künste beizulegen; in allmählichen Übergängen geht sie vor, würdig und unbeirrt; sie scheint kein Verlangen zu tragen, für sich selbst den Titel eines Genies zu erwerben.

(Schlufs folgt.)

Neue Bahnen.[1]

Von **H. Scherer.**

IV.

In neuerer Zeit hat man besonders der Kinderpsychologie besondere Aufmerksamkeit geschenkt und sie zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gemacht. Sie wird ohne Zweifel für die Psychologie dieselbe Bedeutung erhalten, welche die Embryologie für die Anatomie hat; denn sie bildet eine notwendige Ergänzung der Psychologie der Erwachsenen, weil das Seelenleben nur dann vollständig verstanden werden kann, wenn man es von seinen Anfängen an verfolgt. Besonders für die Pädagogik ist die Kinderpsychologie von grofser Bedeutung;

[1]) Unter diesem Titel wollen wir, wie der Leser wohl aus den Erörterungen I.—III. ersehen hat, an der Hand und in möglichst engem Anschlufs an die betreffende Litteratur die Grundzüge einer Welt- und Lebensanschauung und der darauf aufgebauten wissenschaftlichen Pädagogik darstellen; an der Hand der angegebenen und in der Abt. C der N. B. verzeichneten Litteratur kann sich jeder Leser nach Belieben in einzelne Teile vertiefen. Unsere Erörterungen sollen also einerseits über die neusten Ansichten auf den betreffenden Gebieten orientieren, anderseits zum weiteren Studium anregen.

sie giebt ihr im Verein mit der physiologischen Psychologie erst eine feste Basis. Denn der Erzieher des Kindes mufs in erster Linie eine genaue und eingehende Kenntnis von dem Erwachen und Wachsen des kindlichen Geisteslebens in seinen Grundlagen, von den Sinnesthätigkeiten und dem Entstehen und Werden des Empfindungs-, Denk-, Gefühls- und Willensleben und den physiologischen Bedingungen und Beeinflussungen desselben besitzen; mit dem allen macht ihn die Kinderpsychologie bekannt.[1])

Die Kinderpsychologie ist indessen kein Kind der Neuzeit; sie ist schon über 100 Jahre alt. Schon 1787 veröffentlichte der Marburger Professor Tiedemann in den »Hessischen Beiträgen zur Gelehrsamkeit und Kunst« die bei seinem Sohne gemachten Beobachtungen unter dem Titel: »Über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern«, die neuerdings wieder von Ufer herausgegeben und mit einer Einleitung versehen worden sind.[2]) Leider schritt man aber in Deutschland auf der eröffneten Bahn nicht fort; die Schrift blieb hier vielmehr ganz unbeachtet. 1851 erst wandte sich Löbich dem Studium der Kinderseele zu (»Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes«); doch zog erst Berthold Sigismunds Schriftchen: »Kind und Welt« (1850), das ganz unabhängig von den genannten Schriften entstanden war, die Aufmerksamkeit der Interessenten auf sich.[3]) Alle diese Schriften lieferten auf genauer Beobachtung unter den gegebenen Verhältnissen beruhende Biographien; aus den darin angeführten Thatsachen liefsen sich dann auf induktivem Wege die Gesetze der Entwicklung des seelisch-geistigen Lebens des Kindes ableiten. Die Fortentwicklung der Psychologie in ihrer Verbindung mit der Physiologie und mittelst des Experiments mufste natürlich auch die weitere Entwicklung der Kinderpsychologie beeinflussen; gerade das Kind ist für Versuche wegen seiner Unbefangenkeit und mangelnden Selbstbeherrschung besonders geeignet. Preyer war es, der bei seinen Untersuchungen die Entwicklung des Seelenlebens des Kindes die einfache Beobachtung durch den Versuch erweiterte (1882).[4]) Natürlich kann von einer Selbstbeobachtung

[1]) Ufer, Über Kinderpsychologie. Langensalza, Beyer u. S. 1898. [2]) Altenburg, Bonde, 1897. [3]) Auch diese Schrift ist von Ufer neu herausgegeben und mit einer Einleitung versehen worden. (Braunschweig, Vieweg u. S. 1897.) [4]) Preyer. Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit. Stuttg. Union, 1893.

beim Kinde noch keine Rede sein; hier stehen also dem Beobachter nur die Erinnerungen an die eigene Kindheit, diejenigen anderer Personen und die Schlüsse aus den Äufserungen in Sprache und Ausdrucksbewegungen auf die inneren Vorgänge zur Verfügung. Da aber die Erinnerungen nicht vollständig und treu sind und die bezeichneten Äufserungen nur unvollkommen und schwer zu deuten sind, so hat die Einführung des Experiments in die Forschungsmethode hier gerade besonderen Wert.

Befruchtend mufste auch die Entwickelungslehre auf die Kinderpsychologie wirken; Ch. Darwin war ja auch der erste Kinderpsychologe in England; ihm schlossen sich Romanes[1]) und Sully[2]) an. In Frankreich ist besonders Pérez[3]) und in Nordamerika Baldwin[4]) auf diesem Gebiet der Psychologie thätig gewesen; der letztere bringt in seinem Werk den neuesten Stand der Forschungsmethode und deren Ergebnisse zur Darstellung. Hiernach tritt es immer deutlicher hervor, dafs die Entwicklung des kindlichen Geisteslebens in innigster Wechselwirkung zur Entwicklung des Nervensystems steht; da sich das letztere unter günstigen Umständen schneller und unter ungünstigen langsamer entwickeln kann, so läfst sich kein bestimmter Zeitpunkt angeben, wann eine bestimmte geistige Funktion eintritt, obwohl die Reihenfolge der Entwicklung der Geistesfunktionen eine konstante ist. Immer deutlicher tritt bei den angegebenen Forschungen die Parallele resp. die Ähnlichkeit zwischen der Einzelentwicklung (Ontogenesis) und Rassenentwicklung (Phylogenesis) hervor; »das embryonale Individuum durchläuft Stadien, die morphologisch in gewissem Grade den Stadien entsprechen, die man thatsächlich in der tierischen Ahnenreihe findet« (Baldwin), und ebenso zeigen sich Ähnlichkeiten und Parallelen in der geistigen Entwickelung bei dem Kinde und derjenigen beim Tiere. Bei dieser geistigen Entwicklung der Rasse kann man verschiedene Stadien unterscheiden, die wir bei der geistigen Entwickelung des Kindes wiederfinden: 1. die Epoche der

[1]) Romanes, Die geistige Entwicklung beim Menschen. Leipzig, Günther, 1893. [2]) Sully, Untersuchungen über die Kindheit, deutsch von Stimpfl (Leipz., Wunderlich, 1897). [3]) Pérez, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens, übersetzt von Ufer (Langensalza, Beyer u. S., 1893). [4]) Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse (Berlin, Reuther u. Richard, 1897).

elementaren Sinnesvorgänge und einfachen Empfindungen nebst daran haftenden elementaren Gefühlen und den daraus hervorgehenden motorischen Anpassungen (Reflexbewegungen, Triebhandlungen); 2. die Epoche der einfachen Vorstellungen, des Gedächtnisses, welche auch die Entwickelung der Nachahmungen und abwehrenden Instinkte in sich schliefst; 3. die Epoche der zusammengesetzten Vorstellungen, der Einbildungskraft und des Begehrens mit den entsprechenden motorischen Begleiterscheinungen; 4. die Epoche des Denkens, des Selbsterkennens, der sozialen Organisation und des ethischen Wollens. Diese Epochen, welche allerdings nicht scharf voneinander geschieden sind, sondern ineinander übergehen und übergreifen, bilden in der Entwicklung der Tier- und Menschenwelt eine Reihe, die wir bei der Einzelentwicklung des Kindes im allgemeinen wiederfinden; aber es zeigt sich auch hier die in der Biologie bekannte Modifikation der Rekapitulation, nach welcher infolge der Gewöhnung und Anpassung nebst der Befestung der Resultate derselben durch Züchtung allein oder in Verbindung mit Vererbung der von einzelnen Individuen erworbenen Charaktere gewisse organische Abkürzungen stattfinden, d. h. einzelne Elemente oder Stadien bei den Nachkommen ausfallen, die bei der Entwickelung der Vorfahren notwendig auftreten mufsten. Hat die seelische Entwicklung wie beim Tiere durch frühere phylogenetische Entwicklung eine feste Gestalt im Instinkte angenommen, so gelangt sie schnell zum Ziele; ist das aber wie beim Kinde, nicht der Fall, so erfordern die ererbten Anlagen eine lange ontogenetische Entwicklung, welche durch die Erziehung abgekürzt wird.[1])

So bildet das allerdings nicht leichte Studium des kindlichen Seelenlebens in seiner Entwicklung, nach seinen Erscheinungen und Gesetzen eine neue und wichtige Forschungsmethode für die Feststellung der psychischen Elemente und Gesetze im allgemeinen. Wir wollen im Folgenden einen kurzen Überblick über dieselben geben.

Wie schon oben hervorgehoben worden ist, schreitet die geistige Entwicklung parallel mit der Gehirnentwicklung fort. Die letztere schreitet äufserlich, bezüglich des Umfangs,

[1]) Neue Bahnen V. 493., X. 276. Wundt, Grundrifs der Psychologie. IV: Die psychischen Entwicklungen (Neue Bahnen VIII. 42).

im ersten Jahr infolge der Vergröſserung und Vermehrung der Nervenzellen und Nervenfasern (Associationsfasern) schneller, dann langsamer bis zum Ende des siebenten Lebensjahres fort, wo dieselbe im allgemeinen ihr Ende erreicht; parallel damit schreitet aber auch die innere Entwicklung vorwärts, indem sich die anfangs gleichartige Masse in verschiedene Gruppen differenziert und neue Verbindung zwischen ihnen und den Zellen durch Entstehung neuer Associationsfasern sich bilden. Sowohl die äuſsere wie die innere Entwicklung des Gehirns ist, wenigstens teilweise, von der Ernährung abhängig; durch sie wird Energie in dem Gehirn aufgespeichert. Bei der Thätigkeit des Gehirns wird diese Energie frei, und einzelne Zellen oder ganze Zellengewebe lösen sich auf oder werden zerstört, wodurch der Ermüdungszustand herbeigeführt wird. Die Gröſse der zu irgend einer Zeit im Gehirn aufgespeicherten Energie ist bedingt teils durch den Zustand des Gesammtorganismus, teils durch lokale Zustände. Alle Schwankungen im Zustande des Organismus, z. B. schnelles Wachstum, Erkrankung des Blutes und dergl., periodische Erhöhung oder Erschöpfung der physischen Kräfte wirken auf die Energie des Gehirns; aber auch Muskelermüdung, lokale Erkrankungen u. dgl. beeinflussen diese Energie. Beobachtungen und Versuche lehren uns, daſs Ruhe, besonders Schlaf, dieselbe steigert und sie daher morgens am stärksten ist, bis zur Mittagsruhe aber immer mehr sinkt; nach der letzteren beginnt sie wieder langsam und schwach zu steigen. Leichte Gehirnthätigkeit ermüdet wenig, weil die verbrauchten Zellen, resp. die verbrauchte Energie, sofort ersetzt werden kann; da dasselbe bei schwerer Geistesarbeit nicht möglich ist, so tritt hier starke Ermüdung ein. Solange der Vorrat der aufgespeicherten und durch die Ernährung fortwährend neu erzeugten Energie ausreicht, kann durch Übung, d. h. durch ein Ausschleifen einzelner Associationsfasern eine Steigerung der Leistung herbeigeführt werden; bei der Fortdauer der psychischen Arbeit kommt schlieſslich aber doch der Zeitpunkt, wo der Vorrat an Energie verbraucht ist oder wenigstens gering ist und die Ernährung den Verlust nicht mehr zu ersetzen vermag, was den Eintritt der Ermüdung zur Folge hat. Soll das Gehirn und somit der Geist nun wieder leistungsfähig werden, so muſs bei fortgesetzter Ernährung Zeit zum Ersatz der verbrauchten Energie gelassen

werden, was man als Erholung bezeichnet; am besten ist hierzu absolute Ruhe resp. Schlaf geeignet. Je nachdem die Arbeit schwer und lang oder leicht und kurz gewesen ist, mufs die Erholungszeit bemessen werden; aber auch die Individualität übt hier einen Einflufs aus. Dafs körperliche Bewegung innerhalb der Erholungszeit die Erholung selbst beeinträchtigt, läfst sich nach obigem leicht erklären.[1])

Die geistige Entwicklung schreitet, wie erwähnt, mit dieser Gehirnentwicklung parallel fort und wird von ihr auch im einzelnen beeinflufst. Sie beginnt mit einem Zustand unbestimmter und undifferenzierter Empfindlichkeit; es ist ein verworrener, halbbewufster Zustand, der sich mit dem Protoplasma der Gehirnzelle vergleichen läfst. Erst durch den Einflufs bestimmter Sinnesreize entstehen bestimmte und scharfbegrenzte Empfindungen, aus welchen sich dann weiterhin durch Verbindung und Trennung, durch Verschmelzung und Differenzierung die mannigfaltigen Gebilde der Wahrnehmungen, Vorstellungen, Urteile, Begriffe, Gefühle und Wollungen erzeugen; doch stehen alle diese Einzelerscheinungen des geistigen Lebens in engster Wechselbeziehung zu einander. Durch ununterbrochene Vervollkommnung und Differenzierung der ursprünglichen funktionellen Bethätigung des Geistes entsteht dann das, was man als Vermögen des Geistes bezeichnet, was aber in der That ein Produkt der Entwicklung ist; als solche lassen sich Erkennen, Fühlen und Wollen bezeichnen. In Wirklichkeit sind auch diese durch ungleichartige funktionelle Wirkungen unterschiedenen Produkte der geistigen Entwicklung, diese Vermögen, unzertrennlich miteinander verbunden; wenn daher in einem gegebenen Augenblick auch eine dieser Funktionen mehr oder weniger hervortritt, so wirken sie in der That doch alle zusammen. Es versteht sich von selbst, dafs sie auch in ihrer Entwicklung in der engsten Beziehung zueinander stehen und gar nicht voneinander getrennt werden können; eine Entwicklung des Denklebens schliefst daher auch bis zu einem gewissen Grade eine solche des Gefühls- und Willenslebens in sich. Im allgemeinen geht die Entwicklung im ganzen und einzelnen stufenweise vor sich; aber wenn auch ein späteres Entwicklungsprodukt ohne das Vorhandensein eines

[1]) Sully-Stimpfl, Handbuch der Psychologie. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie.

früheren nicht entstehen kann, so läfst sich doch die ganze Entwicklung in ihren verschiedenen Funktionen nicht nach Abschnitten scharf trennen; frühere und spätere Funktionen laufen vielfach parallel nebeneinander her.[1])

Die in der vorhergehenden Darstellung gekennzeichneten geistigen Entwicklungsprodukte sind eine Folge der bei der Entwicklung mitwirkenden Entwicklungsfaktoren; als solche wirken die angeborenenen Anlagen einerseits und die Aufsenwelt andererseits. Die angeborenen Anlagen, die natürliche Ausrüstung, in und mit welcher der Mensch die Welt betritt, sind das Produkt der Rassenvererbung und stellen sich »als die Summe der Ausstattung dar, welcher sich die menschliche Gattung während ihres langen Entwicklungsprozesses allmählich bemächtigt hat, und welche für jede folgende Generation durch die Vererbung erhalten wird. Jedes Kind erbt in Verbindung mit seinem Organismus instinktive Neigungen zur Ausführung der verschiedenen funktionellen Bethätigungen des Verstandes, Gefühles und Willens. Die Summe dieser Neigungen bildet nun die Grundlage seiner ganzen geistigen Entwicklung«. (Sully-Stimpfl.) Zu der angeborenen Anlage tritt nun als zweiter Entwicklungsfaktor die Wechselwirkung des Organismus mit seiner oder die Anpassung an seine Umgebung hinzu; diese letztere ist wieder eine zweifache, eine natürliche oder physische und eine menschliche oder soziale. Die erstere erzeugt vermittelst der Sinnesorgane in der Seele die Empfindungen, aus denen sich dann weiterhin die oben bezeichneten geistigen Funktionen entwickeln; die zweite unterstützt diese Entwicklung in ihren höchsten Formen durch die Einführung in den Wissensschatz, welcher durch die Menschheit im Laufe ihrer Entwicklung angesammelt und in der Litteratur aufbewahrt wurde. Je mehr nun der kindliche Geist in seiner Entwicklung fortschreitet, desto gröfser ist dieser Einflufs der Umgebung, desto sorgfältiger wird auch die Auswahl unter den Einflüssen von dem Geiste getroffen, wodurch die weitere Entwicklung wesentlich beeinflufst wird.

Da angeborene Anlagen und äufsere Umgebung bei jedem Menschen verschieden sind, so mufs es auch so viele verschiedene Entwicklungsprodukte, Individualitäten, geben, als es

[1]) Sully-Stimpfl, Handbuch der Psychologie. Wundt, Grundrifs der Psychogie. (Neue Bahnen V. 297., VIII. 42., IX. 335.)

Menschen giebt. In erster Linie sind hier die angeborenen Anlagen mitbestimmend; sie sind die natürliche Basis der Individualität; zu ihnen gehören die eigentümliche Struktur des menschlichen Organismus, besonders des Nervensystems, wodurch wieder die Empfindungseigentümlichkeit und durch diese die Auswahl der Reize aus der Umgebung (Interesse) bestimmt wird. Je mehr nun diese Faktoren beim Menschen in ihrer Entwickelung vorwärts schreiten, desto mehr mufs auch seine Individualität hervortreten.

In neuerer Zeit spricht man oft von Individualpsychologie im Gegensatz zu Sozialpsychologie. Bei der ersteren fafst man besonders die die Individualität in erster Linie bestimmenden angeborenen Anlagen ins Auge und betrachtet die normale Entwicklung derselben bei einem normal geborenen Kinde; in der Entwicklung der Gesetze, nach denen diese Entwicklung vor sich geht, sieht die Individualpsychologie ihre Hauptaufgabe. Wie die Umgebung, der zweite Entwicklungsfaktor, beschaffen ist und welche Einwirkung er auf die geistige Entwicklung ausübt, kommt dabei nicht weiter in Betracht; es wird im grofsen und ganzen für alle Individuen als gleich angesehen. Dagegen ist gerade dieser zweite Entwicklungsfaktor die Hauptsache für die Sozialpsychologie; sie fafst gerade das ins Auge, was dem Individuum von aufsen gegeben wird und sieht zunächst davon ab, wie es dasselbe verarbeitet. Sie untersucht also den Einflufs, welchen Vererbung, Sprache, Sitte, Religion, soziale Stellung, absichtliche und unabsichtliche Erziehung auf die Entwicklung des Individuums wirken. Individual- und Sozialpsychologie sind also, jede für sich betrachtet, ein Abstraktum und jede für sich einseitig; sie sind aber durchaus keine Gegensätze, sondern sie ergänzen sich gegenseitig; sie stellen zwei Seiten ein und derselben Sache dar. Unter Psychologie versteht man indessen im allgemeinen doch nur die Individualpsychologie, während man die Sozialpsychologie in der Hauptsache der Soziologie zuweist.[1])

Nicht bei allen Menschen ist die Entwicklung eine normale, wie wir sie oben geschildert haben; manchmal ist sie abnorm; mit der letzteren beschäftigt sich die Psychopathologie. Diese

[1]) Flügel, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik V. 2 ff. — Neue Bahnen IV. 228, 446, 447. V. 38, 88, 152, 300, 417, 465. VI. 108, 267. VII. 42, 230, 609. VIII. 48, 399. IX, 54, 335.

abnorme Entwicklung ist durch abnorme Anlagen und durch abnorme Entwicklungsvorgänge bestimmt. Sie prägt sich körperlicherseits durch anatomische und funktionelle Degenerationszeichen aus, als welche z. B. Disproportioniertheit zwischen Schädel und Gesicht, fliehende Stirn, abgeplattetes Hinterhaupt, Kopfdruck, Muskelzucken, partielle Lähmungen u. dgl. zu bezeichnen sind; durch diese krankhaften Zustände sind dann die abnormen Entwicklungsvorgänge als gesteigerte oder hochgradige Empfänglichkeit für Eindrücke (Reizbarkeit), psychische Erregbarkeit in bestimmter Richtung (Schreckhaftigkeit, Furchtsamkeit, Empfindlichkeit), frühzeitige Erschöpfbarkeit bei körperlicher oder geistiger Arbeit, Zerstreutheit, Mangel an sittlichen Vorstellungen und sittlicher Einsicht u. dgl. bedingt. Dafs hier die Vererbung eine grofse Rolle spielt, ist leicht ersichtlich; zu ihnen treten Schädigungen des Nervensystems durch körperliche und geistige Überanstrengungen, Gehirnkrankheiten, Blutarmut, Kopfverletzungen, Verhinderung der Nasenatmung infolge Wucherungen in der Rachen- und Nasenhöhle, Mifsbrauch von Reiz- und Genufsmitteln, besonders von Alkohol u. dgl. Als höchsten Grad der Abnormität bezeichnet man die Idiotie; bei ihr tritt ein totales Zurückbleiben der geistigen Entwicklung ein. Ihr tritt der Schwachsinn zur Seite; bei ihm findet noch eine fortschreitende Entwicklung statt, aber sie ist gehemmt und zurückgehalten; die psychopathische Minderwertigkeit endlich zeigt psychische Regelwidrigkeiten, welche das Geistesleben so beeinflussen, dafs es nicht normalleistungsfähig erscheint. Diese abnormen Entwicklungserscheinungen bilden ein Zwischenreich zwischen der geistigen Normalität und den Geisteskrankheiten; auf der einen Seite gehen sie unmerklich in diese, auf der andern unmerklich in jene über.[1])

[1]) Dr. Koch, Das Nervenleben des Menschen. (2. Aufl. Regensburg, Maier, 1895. 3 M.). — Burkhard, Die Fehler der Kinder. (Karlsruhe, Nemlich, 1898. 1,80 M.) — Dr. Spitzner, Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopatischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik. (Leipzig, Ungleich.) — Ufer, Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? (Langensalza, Beyer u. S.) — Ufer, Das Wesen des Schwachsinns. (Langensalza, H. Beyer u. S.)

Über die pädagogische Bedeutung des Märchens und seine Behandlung.

Von **Richard Köhler** in Coburg.

Handelte es sich bei der Frage, warum die Märchen für die Bildung der Jugend zu verwerten seien, blofs darum, ob sie überhaupt pädagogischen Wert besäfsen oder nicht, so würde es sich kaum der Mühe verlohnen, dieser Frage näher zu treten. Denn darin, dafs das Märchen Berücksichtigung bei der Erziehung der Kinder verdient, stimmen alle namhaften Pädagogen fast ausnahmslos überein. So sehr z. B. Friedrich Dittes in vielen wesentlichen Stücken von den Anhängern der Lehre Herbarts abweicht, befindet er sich doch insofern mit diesen vollständig in Einklang, als er das Märchen für eine höchst geeignete Geistesnahrung für das zarte Kindesalter betrachtet. Es fragt sich jedoch, worin man vorzugsweise die pädagogische Bedeutung des Märchens zu erblicken hat. Denn davon, ob wir ihm entweder hauptsächlich Bedeutung für die ethische oder für die ästhetische Erziehung der Jugend zuschreiben, wird sowohl die Auswahl der Märchen als auch die Art ihrer Behandlung abhängen. Es ist wohl nicht zu verkennen, dafs in den Anweisungen für die Behandlung der Märchen in der Schule das Hauptgewicht auf das Ethische gelegt wird, wie schon daraus hervorgeht, dafs die Volksmärchen den sogenannten Gesinnungsstoffen zugewiesen werden und die Auswahl der besonders berücksichtigten nach Mafsgabe ihrer Verwendbarkeit für den besonderen Zweck erfolgt ist. Die Berechtigung zu diesem Verfahren würde unbestreitbar sein, wenn sich der Nachweis erbringen liefse, dafs das Volksmärchen zu den moralischen Erzählungen gehörte. Aber die Natur des Märchens gestattet es nicht, diesen Nachweis auch nur zu versuchen. Heinrich Heine bemerkt, nachdem er das Märchen von dem Mädchen, das zu faul war, um zu spinnen, und den drei häfslichen Weibern, die ihm den Flachs spannen, getreu nach der Darstellung Grimms mitgeteilt hat: »Und die Moral? Die Franzosen, denen ich dies Märchen erzählt habe, fragten mich immer nach der Moral davon. Meine Freunde, das ist eben der Unterschied zwischen euch und uns. Wir fragen nur im wirklichen Leben, nicht aber bei den Schöpfungen der Poesie nach der Moral.«

Diese Worte des Dichters sprechen klar genug aus, worin der eigentliche Wert des Märchens zu suchen ist, dafs es nicht vorzugsweise nach seiner ethischen, sondern nach seiner ästhetischen Bedeutung zu würdigen ist. Unsere guten deutschen Märchen gehören zu den schönsten Perlen wahrer Volkspoesie. Die Gegner der Verwertung der Märchen für die Bildung der Kinder, wie Dr. Karl Oppel, der in seinem übrigens meistens vortrefflichen Werke »Das Buch der Eltern« besonders kräftig gegen das Märchenerzählen zu Felde zieht, werden es, ebenso wie die Vertreter des modernen sogenannten Naturalismus, allerdings kaum gelten lassen, wenn man dem Märchen in gewissem Sinne Wahrheit zuschreibt. Als Erzählungen wird man allerdings den Märchen, in deren heiterem Reiche die Phantasie unbestritten die oberste Herrschaft führt, natürlich keine Wahrheit beilegen; um so berechtigter ist es, sie in ihrer Eigenschaft als Dichtungen als wahr zu bezeichnen. »Die wahrste Poesie erdichtet am meisten,« sagt ein entschieden berufener Beurteiler des Wesens der Poesie,[1]) und es ist wohl kaum zu verkennen, dafs in der schöpferischen Kraft, in der Phantasie die wesentlichste Eigenschaft des Dichters wie des Künstlers überhaupt zu suchen ist. Allerdings besitzt der wahre Dichter auch ein scharfes Auge für die Beobachtung der Wirklichkeit und die Gabe, die Wirklichkeit getreu wiederzugeben, und Shakespeare schreibt ihm daher beide Seiten, die ideale wie die realistische zu:

Des Dichters Aug' im schönen Wahnsinn rollend
Blitzt auf zum Himmel, blickt zur Erde nieder,

wenn er auch in dem vorhin angeführten tiefsinnigen Paradoxon das Vermögen zu idealisieren, als die Hauptstärke des Dichters bezeichnet. Beruhen aber auch die Volksmärchen, die zu den dichterischen Gebilden gehören, in denen die Einbildungskraft ihr freiestes Spiel treibt, auf einer gewissen realistischen Grundlage? Auch diese läfst sich ihnen nicht absprechen. Man braucht dabei nicht auf die allgemeine Wahrheit zurückzugehen, dafs alle Phantasie aus der Wirklichkeit schöpft, wenn sie auch den Stoff, den ihr diese bietet, frei gestaltet. Man kann vielmehr auch besonders darauf verweisen, dafs die Schöpfer des echten Volksmärchens -- die Frage, wer diese waren, ist dieselbe wie die: Wer hat Jlias und Odyssee, wer hat die Nibelungen

[1]) Shakespeare.

gedichtet, wem verdankt das deutsche Volkslied sein Dasein? — eine tiefe Kenntnis der Kinderseele und ein inniges Verständnis für das Bedürfnis derselben besafsen; dafs sie ihre mächtige Wirkung auf die Kinderwelt besonders dadurch erzielten, dafs sie tief empfanden, was die Kinder lebhaft anzieht und was sie abstöfst, und dafs sie beides sorgsam und mit glücklichem Takte berücksichtigten. Aus dem bisher Gesagten ergiebt sich wohl, worauf die Bedeutung des Märchens für die Erziehung zunächst hauptsächlich beruht. Es ist die erste Poesie, welche Kindern dargeboten werden kann, und zwar in einem Alter, in dem sie für Poesie anderer Art noch nicht wohl empfänglich sind. Gerade in den Jahren, in denen die Einbildungskraft und das Interesse für das Wunderbare noch nichts von ihrer ursprünglichen Frische eingebüfst haben, bildet das Märchen eine besonders geeignete Geistesnahrung; denn »Die Kinder, sie hören es gerne!« wie einer unsrer grössten Dichter sagt. Da unsere Volksmärchen zu den Schöpfungen der Naturpoesie, des Volksgenius, und zwar des deutschen Volksgenius gehören, darf man sie wohl als eine gesunde Geistesnahrung bezeichnen. Für die Bedeutung des Märchens für das Volksleben spricht, dafs es ein Band von dem frühesten bis zum spätesten Lebensalter schlingt. Die Grofsmutter, die ihrem Enkelkinde ein Märchen erzählt, erfreut sich, indem sie in der lebendigen Erinnerung an ihre eigene Kindheit wieder jung wird, gemeinsam mit ihrem Enkel an dem ihr längst vertrauten Märchenstoffe. Ja, das Volksmärchen verknüpft sogar gewissermafsen längst entschwundene und künftige Geschlechter. Denn es liegt nahe genug, dafs die Grofsmutter beim Märchenerzählen ihrer eigenen Grofsmutter gedenkt, durch die ihr einst das Märchen überliefert wurde, und das Kind, das andächtig ihren Worten lauscht, pflanzt vielleicht den empfangenen Stoff in treuer Erinnerung an die Mitteilende auf Kinder und Kindeskinder weiter fort. Hat darum das Märchen schon an sich einen nicht zu unterschätzenden Wert, so besitzt es insofern eine noch höhere Bedeutung, als es ein wesentliches Mittel bildet, dem Kinde die Welt des Schönen für sein ganzes Leben zu erschliefsen und es überhaupt in das Reich der Dichtung einzuführen. Das Märchen soll, wie sich der Dichter Bechstein ausdrückt, dazu dienen, den Weg der Kinder »mit Sternen und Blumen zu bestreuen.« Hat

es diese Aufgabe erfüllt, so hat es damit viel dazu beigetragen, die Herzen der Jugend für die Werke der Poesie überhaupt empfänglich zu machen. Es bildet die erste der Stufen, die es ermöglichen, zu den erhabensten und vollendetsten Schöpfungen der Dichtkunst emporzusteigen. Welch' tiefgreifenden und nachhaltigen Einflufs das Märchen in dieser Hinsicht auszuüben vermag, zeigen die Werke und der Entwickelungsgang hervorragender Dichter.

Tiefere Bedeutung
Liegt in den Märchen meiner Kinderjahre,
Als in der Wahrheit, die das Leben lehrt.
Die heit're Welt der Wunder ist's allein,
Die dem entzückten Herzen Antwort giebt,
Die ihre ew'gen Räume mir eröffnet,
Mir tausend Zweige reich entgegenstreckt,
Worauf der trunkne Geist sich selig wiegt.

So lauten die Worte, die der idealste deutsche Dichter gerade der Persönlichkeit im »Wallenstein« in den Mund legt, die er offenbar mit seinem eigenen Herzblute ausgestattet hat. Ich erinnere ferner an die Stelle aus Goethe's Leben, in der geschildert wird, wie der kleine Wolfgang in atemloser Spannung mit flammenden Augen und pochendem Herzen den Märchenerzählungen seiner Mutter zuhörte, von der er seinen eigenen Worten nach »die Lust zum Fabulieren« überkommen hatte. Der Einflufs, den diese Erzählungen auf ihn ausübten, äufserte sich nicht allein darin, dafs er sich späterhin unmittelbar in Märchendichtungen versuchte, sondern wohl mehr noch in der Anregung, die seine dichterische Phantasie überhaupt dadurch empfing. Eine Parallelstelle zu der eben erwähnten bildet die bei Heine, in der er seiner aus dem Münsterlande gebürtigen alten Amme gedenkt:

Wie pochte mein Herz, wenn die alte Frau
Von der Königstochter erzählte,
Die einsam auf der Heide safs
Und die goldnen Haare strählte, usw.[1])

Welchen Einflufs die Märchen- und Sagenpoesie auf die Dichtungen Shakespeares ausgeübt hat, ergiebt sich aus denjenigen seiner Dramen, welche für die Richtigkeit der Bemerkung Rümelins sprechen, dafs die Zaubergewalt der Poesie dieses

[1]) Es handelt sich um das Märchen »Falada« (in der Grimm'schen Sammlung »Die Gänsemagd.«)

Dichters nicht etwa in dessen historischen Dramen, sondern vielmehr in solchen am glänzendsten hervortrete, in denen er den Boden der Wirklichkeit ganz verläfst und sich unmittelbar in das Reich der Feenwelt begiebt (wie im »Sturm« und im »Sommernachtstraum«) oder in Tragödien, die in der sagenumsponnenen dämmernden Vorzeit spielen, wie Hamlet,[1]) Macbeth und Lear. Die angeführten Beispiele lassen sich leicht durch andere erweitern. Sie sprechen nicht nur dafür, wie wichtig die Kenntnis der Märchen für die ist, die zu eigenen dichterischen Schöpfungen berufen sind, sondern auch für die grofse Mehrzahl der Kinder, damit diese dereinst fähig werden, die Schönheiten dichterischer Werke zu erfassen. »Märchen«, sagt Jean Paul, »werden das dichtend träumende Herz mit leisen Reizen wecken, bis es später genug erstarkt, um die lyrische Oden-Höhe, die weite Epos-Ebene, das tragische Gedränge zu erfassen.«

Die Verkennung der Bedeutung des Märchens durch dessen Gegner läfst sich leicht auf irgend einen Mangel in der Gesamtbildung derselben zurückführen. Ich erwähne von diesen aufser Karl Oppel selbst nur Campe und Rousseau, da jener gerade diese beiden als die Hauptautoritäten für seine Ansicht nennt. Worauf die Verwerfung der Märchen bei Campe beruhte, läfst schon sein bekannter Ausspruch erkennen, nach dem in seinen Augen der Erfinder des Spinnrades, oder der Mann, der den Kartoffelbau bei uns einführte, höher stand, als der Dichter der Jlias und Odyssee. — Einer anderen Einseitigkeit, wie das Urteil Campe's, bei dem die reine Verstandesbildung und die Richtung auf das unmittelbare Nützliche den Sinn für ästhetische Bildung vollständig verkümmert hatte, entsprang das Rousseau's, das aber psychologisch gleichfalls leicht zu erklären ist. An eifriger Lektüre phantastischer Erzählungen und an besonderer Vorliebe für diese hatte es bei Rousseau in dessen Jugend gewifs nicht gefehlt. Da er aber späterhin tief und schmerzlich empfand, dafs er sich dadurch dem wirklichen Leben entfremdet hatte und den Anforderungen desselben nicht zu genügen wufste, weil er sich infolge seiner Lesewut allzutief in die Welt der Träume und Gedanken versenkt hatte, ver-

[1]) Dafs der Dichter die Universität Wittenberg bereits in der Zeit Hamlets bestehen läfst, ändert nichts an der Hauptsache.

anlafste ihn dies, das Kind mit dem Bade auszuschütten und in seiner Theorie gerade in das Extrem zu verfallen, das dem entgegengesetzt war, welchem er im Leben gehuldigt hatte. Daher die Leidenschaftlichkeit, mit der er nunmehr allem den Krieg erklärte, woran er einst mit allen Fasern seines Herzens gehangen hatte und innerlich noch hing. Seine Polemik gegen die schönen Künste und seine Verwerfung des Märchens sind genau auf dieselbe Quelle zurückzuführen. — Worauf die Verkennung des pädagogischen Wertes der Märchen bei Dr. Oppel selbst beruht, wurde mir sofort klar, als mir ein Kollege desselben sagte, dafs der erwähnte tüchtige Schulmann wenig oder gar keinen Sinn für Poesie besitze. Sehr bezeichnend dafür ist auch die folgende Stelle aus dessen Werke: »Meine Kinder bekamen keine Märchen erzählt und durften auch keine lesen, bis sie etwa 14 Jahre alt waren; dann gab ich gern meine Einwilligung; aber siehe da, sie lasen zwar, fanden die Sachen aber abgeschmackt und albern und legten die Bücher von selbst aus der Hand. Jetzt dürfen sie Märchen lesen, soviel sie wollen; aber sie wollen nicht. Dafür legen sie rückhaltlos an alles den Mafsstab ihrer Vernunft.« Handelte es sich dabei um wirklich gute Märchen, so zeigt diese Stelle, dafs der Verfasser, wenn auch wider seine Absicht, ein höchst wirksames Mittel gewählt hatte, den Sinn seiner Kinder für poetische Schönheiten gründlich zu verkümmern. Denn dichterische Schöpfungen gehören entschieden nicht unter die Dinge, bei denen es angebracht ist, den Mafsstab der blofsen Vernunft anzulegen, und wenn Friedrich der Grofse über Gellert bemerkte: *C'est le plus raisonnable de tous les Allemands!* so war dies das bedenklichste Kompliment, das er gerade einem Dichter machen konnte. Wenn andrerseits Voltaire den gröfsten brittischen Dichter einen betrunkenen Wilden nennt und über die Geistererscheinungen in dessen Dramen spottet, so gelingt es ihm dadurch nicht etwa, Shakespeare lächerlich zu machen, sondern er beweist damit nur, dafs ihm selbst das Organ abging, den Genius Shakespeares zu erfassen und bei seiner Befangenheit in der französischen Geschmacksrichtung überhaupt echte, ursprüngliche Poesie zu würdigen.

Da das Märchen in erster Linie der ästhetischen Bildung dient, gewinnt seine Pflege gerade in unserer Zeit be-

sondere Bedeutung. Denn wer unser gesamtes nationales Kulturleben mit Aufmerksamkeit verfolgt, wird sich der Überzeugung kaum verschliefsen, dafs unsere Bildung nach der erwähnten Seite hin im Rückschreiten begriffen ist. Die Vorliebe des deutschen Volkes für seine nationale Litteratur und die Verehrung desselben für seine grofsen Dichter ist entschieden nicht mehr die gleiche, wie früher. Es zeigt sich dies nicht nur darin, dafs man sich weit weniger mit der vaterländischen Litteratur beschäftigt und diese nur selten den Gegenstand gesellschaftlicher Unterhaltung bildet, sondern es tritt auch in der pädagogischen Theorie der Gegenwart hervor. In verschiedenen Schriften, die für Einführung von Volkswirtschafts-, Gesetzeskunde und dergleichen in die Schulen eintreten, wird darauf hingewiesen, dafs zu Anfang unseres Jahrhunderts die ästhetische Bildung bei den Deutschen im Vordergrunde gestanden, dafs aber im Laufe der Zeit das litterarische Interesse durch das politische zurückgedrängt worden sei. Dieser Hinweis läuft darauf hinaus, die Einführung von politischen und nationalökonomischen Belehrungen in die Schulen auf Kosten der litterarischen Bildung unserer Jugend zu empfehlen. Nun unterliegt es ja keinem Zweifel, dafs unsere Zeit eine gröfsere Vertrautheit der Einzelnen mit dem politischen Leben entschieden fordert. Es ist jedoch wohl zu erwägen, in wie weit gerade die Schulen die geeigneten Stätten zur Verbreitung politischer Bildung sind, und ob nicht vielmehr die Hauptsache in dieser Beziehung dem praktischen Leben vorbehalten bleiben mufs. Das politische Interesse macht sich bei unseren gegenwärtigen Verhältnissen im Leben meist von selbst geltend. Versäumt es aber die Schule, das Interesse der Jugend für die vaterländische Litteratur gehörig zu wecken, so bietet das spätere Leben so leicht keinen Ersatz dafür. Gänzlich verfehlt aber wäre es, wollte man der Verbreitung der politischen Bildung gerade in der Schule das gleiche oder, wie dies manche Verfechter der Einführung der Socialpolitik in die Schule thun, sogar gröfseres Gewicht beilegen, als der Erweckung und Erhaltung des Interesses für die nationale Litteratur. Denn die Werke unserer Klassiker sind von ganz anderer Bedeutung für die allgemeine Bildung der Jugend, als socialpolitische Stoffe, und zwar nicht nur wegen der Tiefe, des Reichtums und der Vielseitigkeit des

Inhaltes dieser Werke, sondern auch, weil in ihnen der Nationalgeist in seiner edelsten und vollendetsten Form hervortritt. Den hohen pädagogischen Wert der schönen Litteratur hatten bereits die Römer erkannt, wie u. a. die Stelle aus Horaz zeigt:

Zartem und stammelndem Munde des Knaben verleihet der Dichter
Form und wendet sein Ohr schon jetzt von unsauberen Reden.
Bald auch bildet er ihm das Herz durch freundliche Lehren,
Widerspenstigen Sinn, Neid, Jähzorn lenkend zum Bessern,
Meldet von edlen Thaten, belehrt durch rühmliche Muster
Werdende Zeiten.

Wenn darauf verwiesen wird, dafs die Erziehung der Jugend zur Vaterlandsliebe Belehrungen über gewisse politische Dinge erfordere, so läfst sich dies gewifs nicht bestreiten, und die Verbindung solcher Belehrungen mit geeigneten Unterrichtsgegenständen am rechten Orte ist gewifs zu billigen. Aber nimmermehr darf man darüber versäumen, die Jugend mit den edelsten Geistesschätzen unserer Nation gehörig vertraut zu machen. Dafs auch in dieser Hinsicht nichts vernachlässigt werde, ist gleichfalls patriotische Pflicht des Lehrers. Man darf dabei weder vergessen, dafs ideale Güter vor allem um ihrer selbst willen gepflegt zu werden verdienen, noch verkennen, was unsere Nation ihren Klassikern auch für das praktische Leben zu danken hat. Kein anderes Volk dürfte wohl, wäre es vor die gleiche Aufgabe gestellt gewesen, wie das deutsche in den Jahren 1870 und 1871, diese Aufgabe in so glänzender Weise gelöst haben; aber auch die Deutschen wären schwerlich dazu imstande gewesen ohne die Tiefe und Vielseitigkeit ihrer Bildung. Diese Bildung aber würden sie nicht erreicht haben ohne den tiefgreifenden Einflufs ihrer Klassiker auf die gesamte Nationalerziehung und ohne die sorgsame Pflege unserer klassischen Litteratur durch die deutschen Schulen. Dem tiefer Blickenden kann es nicht entgehen, dafs unsere Klassiker auch einen mächtigen Einflufs auf die politische Entwickelung unseres Vaterlandes hatten. »Gerade die Klassiker«, schrieb mir Friedrich Dittes ein Jahr vor seinem Tode, »haben zuerst eine deutsche Nation über alle kleinstaatlichen Grenzen hinweg geschaffen: Klopstock und Lessing durch alle ihre eben das deutsche Nationalgefühl erweckenden Werke im Gegensatz zu der von oben gezüchteten und genährten Franzosenseuche, Kant durch seinen deutschen Tiefsinn und seine deutsche Ethik, Fichte durch seine Reden an die deutsche Nation, Schiller durch seine von Anfang

an praktisch-politisch-nationale Dichtung (Räuber, Kabale u. s. w.) und alle durch Vereinigung der gesamten Nation zu den Befreiungskriegen, zu einem Volk von Brüdern im Sinne Schillers, wobei die Männer der klassischen Periode auch selbst mit in's Feld rückten, Fichte, Schleiermacher, Beneke, Arndt, Körner, Fröbel, Jahn u. s. w.« — Das klassische Zeitalter wirkte über die Zeit hinaus, die Dittes hier zunächst ins Auge faſst, noch nach, und erst seit dem letzten deutsch-französischen Kriege begann die Begeisterung unseres Volkes für seine Nationallitteratur ersichtlich zu erkalten, da es sich die wenigsten von uns zum Bewuſstsein gebracht haben, wie tiefgreifend der Einfluſs unserer groſsen Dichter und Denker auf unsere gesamte nationale Entwickelung gewesen ist. Die deutschen Pädagogen aber dürfen am wenigsten verkennen, daſs die Pflege idealer Interessen auch dem praktischen Leben einen höheren Aufschwung verleiht, und es bildet daher eine wichtige Aufgabe für sie, für die fernere Verwertung der Geistesschätze zu sorgen, die uns unsere Klassiker hinterlassen haben.

Daſs die deutsche Nationallitteratur auch fernerhin in unseren Schulen nicht vernachlässigt werde, erfordert nicht am wenigsten die Rücksicht auf die Gemütsbildung der Jugend, und auch in dieser Beziehung bildet das deutsche Volksmärchen ein sehr geeignetes Mittel zur Einführung in die heimische Litteratur. Denn die Tiefe und Innigkeit des deutschen Gemütslebens, die in den Meisterwerken unserer groſsen Dichter hervortritt, zeigt sich auch in den sinnigen kleinen Gebilden unserer Volkspoesie und verleiht ihnen einen besonderen Reiz. Ich habe oben die Phantasie als dasjenige bezeichnet, worauf die Bedeutung des Volksmärchens und das Wesen aller wahren Poesie beruht. Die Phantasie aber hängt wiederum mit dem Gemüte zusammen, was Schiller mit den Worten hervorhebt, »daſs die Sensibilität des Gemüts ihrem Grade nach von der Lebhaftigkeit, ihrem Umfange nach von dem Reichtum der Einbildungskraft abhängt.« Ich will der Frage nicht näher treten, ob man, wie Schiller annimmt, die Phantasie als das Bedingende und das Gemüt als das Bedingte zu betrachten hat, oder ob man nicht mit mehr Recht das umgekehrte Verhältnis annehmen dürfte. Darin wird man wohl allgemein übereinstimmen, daſs beide in Zusammenhang und in Wechselwirkung stehen, wenn

man auch die Frage offen lassen will, welches von beiden das Sekundäre ist, und wenn auch bei der Phantasie alle drei Seiten des Seelenlebens zur Bethätigung kommen. (Man denke an die Phantasie irgend eines Künstlers bei Schaffung eines seiner Werke!)

Gesteht man dem Märchen Bedeutung für die Bildung des Gemütes zu, so gesteht man ihm schon dadurch auch ethische Bedeutung zu. Denn aus der gehörigen Entwickelung des Gemütes erwächst die Kraft, die zur Begeisterung für Ideale befähigt, und diese Begeisterung ist die Quelle aller wahrhaft grofsen Thaten. »Alles, was das Herz für eine edle Idee schlagen läfst,« sagt Frau von Staël, »verdoppelt die wahre Kraft des Menschen, seinen Willen.« Zudem pflegt auch in den Märchen die poetische Gerechtigkeit nicht zu fehlen; ja sie fehlt auch dem von Heine erwähnten Märchen von den drei Spinnerinnen nicht. Heine fügt seinen oben angeführten Worten noch hinzu: »Ihr könnt jedenfalls aus dieser Geschichte lernen, wie man seinen Flachs von andern spinnen lassen und doch Prinzessin werden kann. Es ist hübsch von der Amme, frühzeitig den Kindern zu bekennen, dafs es noch etwas Wirksameres als die Arbeit giebt, nämlich das Glück.« Mit dem letzten Satze, denn der vorhergehende ist natürlich nicht ernst zu nehmen, trägt Heine eine Tendenz in das Märchen hinein, die diesem fremd ist. Er übersieht dagegen eine beachtenswerte Andeutung der Erzählung: »Willst du«, sagen die drei geheimnisvollen Weiber, »uns zu deiner Hochzeit einladen, dich unserer nicht schämen und uns deine Basen heifsen, so wollen wir dir den Flachs wegspinnen.« Darauf antwortet das Mädchen nicht nur: »Von Herzen gern«, sondern es scheut auch nicht vor der nahe liegenden Frage zurück: »Wie kommst du zu der garstigen Verwandtschaft?« die ihm nachher auch nicht erspart bleibt, und hält tapfer sein Wort, und dadurch gelangt es zum Glücke. »Was du versprochen hast, das mufst du auch halten«, und: »Wer dir geholfen hat, als du in Not warst, den sollst du hernach nicht verachten«, heifst es dem entsprechend in einem anderen Märchen. Freilich giebt nicht dieser ethische Zug, sondern die Lust am vorgeführten Stoffe überhaupt auch der erwähnten Dichtung ihren Hauptreiz. Auch liegt die ethische Bedeutung der guten Volksmärchen nicht hauptsächlich in dem Walten der

poetischen Gerechtigkeit, mit der es übrigens manchmal etwas wunderlich bestellt ist, sondern vielmehr in dem sittlichen Gehalte, den die Dichter absichtslos und unbewufst in dieselben gelegt haben. Sinnig und tief poetisch schildert der ältere Grimm diesen ethischen Kern mit den Worten: »Es geht durch diese Märchendichtungen innerlich dieselbe Reinheit, um derentwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen. Sie haben gleichsam dieselben bläulich-weifsen, makellosen glänzenden Augen, die nicht mehr wachsen können, während die anderen Glieder noch zart, schwach und zum Dienst der Erde ungeschickt sind.«

(Schlufs folgt.)

Neue Bahnen im Aufsatzunterrichte der Volksschule.

Ein Beitrag zur Methodik des Aufsatzunterrichtes von **Emil Rasche**, Schuldir.

(Schlufs.)

IV.

Behandlung der Aufsatzthemen.

Wenn Dr. Sachse in seinem 3. Grundsatze sagt: »Die sprachliche Darstellung entwickelt sich mit und aus dem Gedanken«, so bleibt in seinen Ausführungen die Frage offen, ob diese Entwickelung — wenigstens auf der Unter- und Mittelstufe — unter Anleitung des Lehrers zu erfolgen habe und wie weit diese Anleitung gehen müsse, oder ob das Kind schon auf den ersten Stufen soviel sprachliche Gestaltungskraft besitze, die mündliche und schriftliche Ausdrucksform selbst zu finden. Da nun Dr. Sachse weiter betont, dafs man die Themen so wählen solle, dafs der Schüler Eigenes aus sich herausschöpfe, könnte es den Anschein gewinnen, als ob er ein Vertreter jener Richtung eines Wackernagel sei, welcher grammatische Belehrungen für »Unnatur, Vorwitz und Dünkelübungen« ansah und für den Aufsatz das oft zitierte Rezept verschrieb:

»Sei nur auf guten Stoff bedacht,
Das andre magst du lassen,
Der schafft sich selber über Nacht,
Die Kleider, die ihm passen.«

Wir glauben nicht, dafs Dr. Sachse auf diesem Standpunkte steht, denn er sagt von dem Kinde der V. Klasse (4. Schul-

jahr, dafs »ihm noch die sprachliche Einsicht und die Übung in den sprachlichen Formen fehle«. Dr. Sachse hält demnach wohl die Übungen in den sprachlichen Formen für notwendig; offenbar aber legt er hierauf kein Gewicht, und dies hat denn in der Meinung bestärkt, in »der Stoffauswahl liege das ganze Geheimnis der Aufsatzarbeit«. Das aber erscheint uns eine bedenkliche Auffassung zu sein, und indem wir diese Anschauung zu bekämpfen oder wenigstens einzuschränken suchen, berufen wir uns zunächst auf Schiefsl, der — wie schon dargelegt wurde — fordert, einfache Musterbeispiele vor den Augen des Kindes und unter seiner Mitwirkung entstehen zu lassen, um es dadurch in die Kunst des Komponierens und Stilisierens Schritt für Schritt einzuführen.

Wir berufen uns sodann auf zwei neuere methodische Schriften, die bezüglich des Aufsatzunterrichts vollständig in den gekennzeichneten »neuen Bahnen« wandeln und warme Empfehlung verdienen. Es sind dies 1. die schon erwähnte Schrift von Gustav Rudolph »Der Deutschunterricht« und 2. »Der stilistische Anschauungsunterricht«, Anleitung zu einer planmäfsigen Gestaltung der ersten Stilübungen auf anschaulicher Grundlage. Von Ernst Lüttge. Verlag: Ernst Wunderlich, Leipzig.

Rudolph schreibt über den Aufsatz unter Bezugnahme auf die Grundsätze Dr. Sachses, die er als »von echtem Idealismus einer deutschen Lehrerseele durchhaucht« bezeichnet: »Wer könnte sagen, dafs er nach dem Gesagten (nach den Ausführungen Sachses) Ziel und Weg klar vor sich sieht?« Rudolph wendet sich gegen die Auffassung, nach welcher es nicht nur möglich, sondern auch rätlich sei, im Aufsatzunterricht ohne weiters eine individualisierende Methode im Sinne Dr. Sachses anzuwenden. Er schreiht: »Können wir Lehrer innerhalb unserer übervollen, aus dem verschiedensten Schülermaterial zusammengewürfelten Klassen die Individualisierung wirklich bis zum Eingehen auf die intimsten Regungen der einzelnen Kindesseele fortsetzen, um ans Licht der Sonne und unter die Feder mit roter Tinte zu bringen, was da vorgeht? Dürfen wir hoffen, dafs wir die mit derartigen Ergüssen des einzelnen Unterklassenschülers unvermeidlich verbundene Fehlerschar glücklich bewältigen werden? Vermögen wir's, die nötige Anübung gewisser logischer Verhältnisse (z. B. sinngemäfser Gliederung) sprachlicher Formen (Konjunktionen, Verkürzungen u. s. w.) und rhetorischer Mittel

(korekter Wahl der Beifügungen, Ton der Briefe u. s. w.) in das Grofse und Ganze eines so sehr individualisierenden Aufsatzunterrichts einzufügen? Rudolph unterscheidet in seinen weiteren Ausführungen zweierlei Arten von stilistischen Arbeiten; 1. die eigentlichen Stilübungen, die als die Norm den Schüler methodisch anlernen sollen, zu immer freierer Herrschaft über den Gebrauch der Sprache zu gelangen, und 2. Aufsätze, in denen man den Schülern möglichst Freiheit läfst, und sich nur darauf beschränkt, »individuell gefärbte Gedanken zu wecken«. Auch Lüttge vertritt den Standpunkt, dafs der Schüler im Aufsatzunterricht methodisch angelernt werden mufs, den Stoff des Aufsatzes recht zu gliedern und korrekt zu formulieren. Er schreibt zunächst in seinem Vorworte: »Auf dem Gebiete des Aufsatzunterrichts hat sich in den letzten Jahren eine lebhafte Reformthätigkeit entwickelt. Man hat wenigstens in der Theorie gebrochen mit dem herkömmlichen Verfahren, wonach sich die Schüleraufsätze meist als trockene grammatische Übungen oder als blofse Reproduktionen eingelernter Wissensstoffe darstellen. Statt dessen verlangt man eine Behandlung solcher Gegenstände, über welche das Kind etwas Eigenes, d. h. dem selbstthätigen Denken und Fühlen Entstammendes, zu sagen und zu schreiben weifs.

So freudig diese Forderung als ein wichtiger methodischer Fortschritt begrüfst werden mufs, so nahe liegt doch auch wieder die Befürchtung, dafs man damit in der Praxis zu Aufgaben gelangt, welche die Leistungsfähigkeit eines Kindes der Volksschule überschreiten. Denn die Thatsache, dafs das Kind bei jedem Gegenstande seines Erfahrungs- und Anschauungskreises etwas Eigenes denkt und es bei richtiger methodischer Leitung auch auszusprechen weifs, bietet noch keine sichere Gewähr für das Gelingen eines Aufsatzes, so lange es bei jedem Satze, den es schreibt, mit den Regeln der Orthographie, Grammatik und Stilistik in Widerspruch gerät. Jeder Lehrer hat schon die Erfahrung gemacht, dafs Aufsatzthemen, die durch ihre kindesgemäfse Fassung bestechen, in der Ausführung gänzlich mifslingen, weil es den Schülern an einer hinreichenden Beherrschung der schriftlichen Darstellungsform mangelt«.

Darum gelangt der Verfasser in seinen anregenden Ausführungen über »die Notwendigkeit der stilistischen Formenbildung« zu der Forderung: »der stilistische Unterricht hat aufser

der Bildung des Gedankenkreises auch der sprachlichen Form eine besondere Pflege zuzuwenden, um den Schülern mit den den Denkgesetzen entsprechenden Ausdrucksformen auszustatten und dadurch zugleich eine logische Schulung des kindlichen Geistes zu ermöglichen.«

Auf diesem Standpunkte stehen auch wir, und darum halten wir eine geeignete Vorbereitung der Aufsatzübungen für einen bedeutsamen Teil des Aufsatzunterrichts.

Es fragt sich nun, welcher Art diese Vorbereitung zu sein hat.

Die Art der Vorbereitung dürfte sich aus den Anforderungen ergeben, die wir an die Schüleraufsätze stellen müssen. In erster Linie fordern wir von jeder schriftlichen Darstellung, demnach auch von einem Schüleraufsatze, dafs er sich mit möglichster Klarheit über den zu behandelnden Stoff verbreitet. Diese Klarheit ergiebt sich zunächst aus der logischen Anordnung des Stoffes, welche die verschiedenen Punkte nach einem festen Plane gruppieren. Schiefsl sagt: »Jede gut komponierte Darstellung mufs den Eindruck einer beginnenden, verlaufenden und endenden Entwickelung erzeugen und somit äufserlich gegliedert erscheinen.« In der Regel wird jeder Aufsatz aus einer Einleitung, aus dem eigentlichen Hauptinhalt, der sachlichen Darlegung, und aus einem Schlufs bestehen. Der Hauptinhalt wird sich in der Regel wieder in verschiedene Teile gliedern.

Soll der Schüler eine solche Anordnung wenn nicht selbstständig, so doch bewufst treffen, so setzt das voraus, dafs er nicht nur mit dem sachlichen Inhalt des zu bearbeitenden Stoffes vollständig vertraut ist, sondern dafs er denselben in seinen Haupt- und Nebenteilen, in seiner Gliederung, klar überschaut.

Schliefsen wir unsere Stilaufgabe an ein Lesestück an, so wird die sachliche Vorbereitung der Lesestunde zufallen, in welcher das Lesestück einer gründlichen Erläuterung unterzogen wird. Soll sich der Aufsatz auf ein eigenes Erlebnis gründen, so wird die Vorbereitung dafür Sorge zu tragen haben, dafs der Schüler von dem betreffenden Ereignis eine klare Anschauung habe, dafs es ihm lebendig vor der Seele stehe.

Nach dieser rein sachlichen Vorbereitung gelangen wir zur Entwicklung des Themas; der Schüler mufs sich hier über die Frage: Was ist deine Aufgabe? vollständig klar werden. Ist dem Schüler die Aufgabe in ihrer Allgemeinheit klar geworden,

so mufs er sie nun weiter in ihren einzelnen Gliedern überschauen lernen. Es ist daher notwendig, dafs er in einer Disposition den Plan finde, nach dem er seine Gedanken geordnet und übersichtlich darstellen soll. Diese Disposition wird dem Schüler selbstverständlich nicht ohne weiteres gegeben, sondern sie wird aus dem Stoff heraus entwickelt. Was die Form der Disposition anlangt, so kann dieselbe in Fragen, in Schlag- oder Stichwörtern, oder in kurzen Sätzen gegeben werden. Wenn wir der Disposition in Form von Fragen den Vorzug geben, so befinden wir uns in Übereinstimmung mit Schiefsl, denn er sagt, dafs die Seele des Kompositionsverfahrens, »die methodisch wertvollste aller Dispositionsformen«, die fragende Meditation sei. »Durch sie kommt Klarheit in alles, was wir wissen oder thun wollen; unser Geist wird durch sie auf die Sache, um die es sich handelt, hingelenkt, die Ideenassoziation nach dieser Seite hin in Flufs gebracht; wir werden durch sie disponiert, die Lösung unserer Aufgabe in Angriff zu nehmen und durchzuführen und werden durch sie davor bewahrt, in gedankenloses Brüten zu versinken.« Während auf der Unterstufe die direkte Fragform zu wählen sein wird, dürfte es sich empfehlen, nach oben hin mehr und mehr die indirekte Frage anzuwenden. Im allgemeinen wird die Disposition nach Schiefsl auf Grund folgender Hauptfragen zu gewinnen sein:

I. Was ist unsre Aufgabe?
II. 1. Was müssen wir demnach zunächst vorbringen?
2. Was dann?
3. Was hierauf?
4. Was zum Schlufs?

Bei einer Erzählung würden nach diesem Modus zur Gewinnung einer Disposition folgende Grundfragen mafsgebend sein:

1. Was die Veranlassung zum nachfolgenden gab.
2. Wie die Begebenheit verlief.
   a) Was zunächst geschah.
   b) Was hierauf geschah.
   c) Was die Entscheidung herbeiführte.
3. Wie die Begebenheit ausging.

Demnach disponiert Schiefsl z. B. die Aufgabe, das Heinesche Gedicht »Belsazar« in Prosa zu übertragen, wie folgt:

1. Was die Veranlassung zu allem nachfolgenden gab: Belsazars Übermut.

2. Welche Erscheinung plötzlich Schrecken verbreitete: Die Schrift an der Wand.
3. Wen man kommen liefs, um die Schrift zu enträtseln, und wie Daniel sie deutete: Die Priester; Daniel: Belsazars Ende sei nahe.
4. Welchen Ausgang die Sache nahm: Babylon eingenommen, Belsazar getötet.

Die Klarheit der schriftlichen Darstellung erfordert aber nicht nur logische Gliederung der Gedanken, sondern ferner auch die rechte Wahl des Ausdrucks, die richtige Konstruktion der einzelnen Sätze und die Herstellung einer entsprechenden Verbindung der Sätze.

Soll das Kind methodisch angeleitet werden, sich auch in seiner stilistischen Darstellung klar auszudrücken, so wird sich die Vorbereitung der Aufsatzübungen auch auf diese 3 Punkte zu erstrecken haben.

Was zunächst die einzelnen Ausdrucksformen betrifft, so berufen wir uns auf Lüttge, welcher sagt: »Je reicher der Sprachschatz des Schülers an Ausdrücken und Redewendungen ist, desto schneller und besser wird es ihm gelingen, das Gedachte in möglichst feinster Nuancierung darzustellen. Der Reichtum des Wortschatzes ist also die erste Voraussetzung der stilistischen Gewandtheit.« Es würde demnach bei der Behandlung eines Aufsatzthemas nach der stilistischen Seite unser Absehen darauf zu richten sein, ein und denselben Begriff, bezw. Satz in verschiedenen Formen und Wendungen ausdrücken zu lassen, damit der Schüler bei Bearbeitung seines Themas nicht mehr sklavisch an einen Ausdruck gebunden sei, sondern aus einer Fülle von Formen schöpfe. Es wird dadurch der in unseren Schüleraufsätzen so oft zu tage tretenden und vielfach beklagten »Monotonie des Ausdrucks« von vornherein wirksam begegnet.

Nach Lüttge würden bei Behandlung des Aufsatzes über die bekannte Fabel »Der Hund auf dem Stege« z. B. folgende Synonime zur Entwickelung kommen:

»Sah — erblickte, bemerkte, wurde gewahr;
er dachte — glaubte, meinte, war der Meinung;
im Munde habe — trage, halte;
hastig — schnell, sofort, gierig, eiligst.«

An derartige Übungen schliefsen sich weitere Übungen,

welche die Umformung der einzelnen Sätze zum Zwecke haben. Hierbei wird es vielfach notwendig werden, grammatische Belehrungen zu geben und grammatische Übungen vorzunehmen, und derartige Belehrungen und Übungen im Anschlufs an die lebendige Sprache erweisen sich zweifellos fruchtbarer als solche, die wir in der leider immer noch viel zu viel betonten systematischen Grammatik anbringen.

Fast noch wichtiger als die Formulierung der einzelnen Sätze ist ihre Verbindung. Hier gilt es namentlich »die widerliche Monotonie in der Verbindung der Sätze, besonders in der Anwendung der Konjunktionen (und, denn)« zu bekämpfen, das Sprachgefühl des Kindes für eine korrekte und abwechslungsreiche Verbindung zu wecken, zu läutern und zu befestigen und dieses Sprachgefühl nach und nach zum klaren Bewufstsein zu erheben.

Durch eine derartige Vorbereitung der Aufsätze wird, wie Dr. Göhl sagt, »den Schülern nach und nach zur Gewohnheit gemacht, 1. sich vor mehrmaliger Wiederholung ein und desselben Wortes zu hüten, 2. nicht immer mit demselben Satzteile zu beginnen, 3. mit kurzen und langen (einfachen und zusammengesetzten) Sätzen abzuwechseln und 4. die Sätze recht zu verbinden.«

Es ist selbstverständlich, dafs sich diese Vorbereitung des Aufsatzes je nach der Klassenstufe, die der Schüler erreicht hat, anders gestalten mufs. Während der Aufsatz aus der Unterstufe in der Hauptsache als »Klassenarbeit«, also unter steter und ausgiebiger Beihilfe des Lehrers gewonnen wird, wird der Lehrer dem Schüler der Mittel- und Oberstufe immer weniger Hilfen bieten, um ihn zu befähigen, einen ihm vollständig klaren Stoff selbständig zu gliedern und zu stilisieren.

Unterscheiden wir wie üblich 3 Stufen des Aufsatzunterrichtes: 1. Stufe (4. Schulj.), 2. Stufe (5. und 6. Schulj.) und die Oberstufe (7. und 8. Schulj.), so dürfte sich die Behandlung, hurz angedeutet, folgendermafsen gestalten: Auf der Unterstufe wähle man als Aufsatzübungen hauptsächlich einfache Erzählungen, die in dem Gange ihrer Handlung vom Kinde leicht überblickt werden können. Um das Interesse des Schülers zu erhöhen, läfst man ihn die Begebenheit als Selbsterlebnis wiedergeben oder so darstellen, dafs er als Beobachter erscheint. Als Handhaben für eine korrekte Gliederung des Ganzen werden aus dem Stoff Fragen entwickelt und an die Wandtafel geschrieben, deren Beantwortung der Lehrer leitet nnd überwacht.

»Das Umbilden der Sätze beschränkt sich hauptsächlich auf eine Abwechslung in der Wahl der Ausdrücke. Darum entstehen die Sätzchen einfach und schmuck in der Hauptsache so, wie sie der Lehrer in seiner Präparation ins Klassenzimmer mitbrachte.« Nach gründlicher mündlicher Uebung wird das Ganze von den Kindern aus dem Kopfe niedergeschrieben. Ob man hierzu die Fragen an der Wandtafel stehen läſst, oder ob man den Kindern zumuten darf, sich die Fragen in ihrer planvollen Aufeinanderfolge aus dem Gedächtnis vorzuführen, wird von dem geistigen Standpunkte der Klasse abhängen. Auf der 2. Stufe treten zu den Themen erzählenden Inhalts kurze Beschreibungen und Darstellungen von einfachen Selbsterlebnissen. Die Disposition erscheint in Form indirekter Fragen, und bei Feststellung derselben werden die Schüler zu immer gröſserer Selbstthätigkeit herangezogen. Bei der Gewinnung des Textes ist bezüglich der Umgestaltung der Sätze nach Rudolph folgendes zu beachten:

»Es wird mit einem anderen Worte begonnen;

manche Ausdrücke werden durch sinnverwandte ersetzt;

zu einem einsamen Hauptworte wird eine passende Beifügung gesucht;

ein Satzglied wird zu einem Nebensatze erweitert;

ein Vordersatz zu einem Nach- und Zwischensatze gestempelt;

ein Nachsatz verkürzt;

dann wieder gilt es, einen Satz derart zu erweitern, daſs zwei selbständige Sätze entstehen;

oder es werden zwei Sätze zusammengeschweiſst.«

Auf der Mittel- und Unterstufe haben die Schulen unter Leitung des Lehrers das Kompositionsverfahren und die Art zu Stilisieren anschaulich kennen gelernt, und durch öftere Übungen sind sie darin befestigt worden. Auf der Oberstufe gilt es nun unter Anlehnung an das Verfahren der Mittelstufe die Schüler immer selbständiger und freier arbeiten zu lassen. Dabei sorge man durch die Wahl entsprechender Themen und durch eine sachliche Vorbereitung dafür, daſs der Schüler nie um Stoff verlegen sei; denn auch auf der Oberstufe können wir vom Volksschüler eigentlich nur Reproduktionen verlangen. Man begnüge sich auch hier mit Erzählungen, Beschreibungen und der Dar-

stellung von Selbsterlebnissen; höchstens trete hierzu noch die Vergleichung und die einfache Schilderung. Selbstredend ist, dafs auf der Oberstufe die Briefform eingehendste Berücksichtigung finden mufs. Ein wesentliches Mittel, die Schüler zu der erwünschten Selbständigkeit zu führen, besteht darin, möglichst schon auf der Mittelstufe, unbedingt aber auf der Oberstufe von Zeit zu Zeit Arbeiten ohne jedwede Beihilfe des Lehrers fertigen zu lassen. Diese Probearbeiten dienen einem doppelten Zwecke: einesteils stählen sie die Kraft des Schülers und wecken und heben sein Selbstvertrauen, andernteils zeigen sie dem Lehrer deutlich den Fortschritt der Schüler, aber auch die Mankos, wo er helfend und bessernd einzugreifen hat. —

Wir kommen schliefslich zu der schriftlichen Darstellung des Aufsatzes und fordern hier eine Niederschrift, die nicht nur kalligraphisch, sondern auch orthographisch möglichst korrekt erfolge. Daraus ergiebt sich aber, dafs zu der stilistischen und grammatikalischen Vorbereitung der Aufsatzübungen noch eine weitere Vorbereitung in Hinsicht auf die Rechtschreibung einzutreten habe.

Wenn der alte pädagogische Grundsatz: Fehler verhüten ist besser als Fehler verbessern! auch hier zur Anwendung kommen mufs, so wird man bei der Vorbereitung des Aufsatzes auch dafür zu sorgen haben, dafs orthographische Fehler möglichst vermieden werden. Bei der Bildung der Sätze wird auch die Schreibweise der Wörter beachtet und man wird den Schüler kein Wort schreiben lassen, von dem man nicht überzeugt ist, dafs er es richtig darstelle. Alle schwierigen Wörter werden daher an der Tafel »angeschrieben und angeschaut«, und wir geben Ernst Hesse[1]) sehr recht, wenn er drastisch schreibt: »Diejenige Schule ist im Rechtschreiben die beste, wo die meiste Kreide verbraucht wird.« Ganz besondere Beachtung haben im Anschlufs an die verschiedenen Satzgebilde auch die Interpunktionsregeln zu finden. Lüttge schickt z. B. der stilistischen Behandlung der Fabel »Der Fuchs und die Weintrauben« folgende ortographische Übungen voraus: I. Mündlich: Setze Fuchs in die Mehrzahl und achte auf das ſ! Was merkst du dir bei süſs? Warum schlich mit ch? Bilde ein Hauptwort davon! Was merkst

[1]) »Wie erzielen wir eine gute Rechtschreibung?« (Verlag A. Huhle, Dresden.)

du dir bei überlegend, versichernd? Bilde verwandte Wörter von spotten! Welche eigentliche Schreibweise hat wandte! Wenden, wendete. Betrachtung der Interpunktion. Lesen mit Angabe der Zeichen mit deutlicher Markierung der Pausen. Warum im ersten Satz ein Komma! Zeichen bei der direkten Rede!

Warum: Auf einem Gange, an einem Weinstock, von demselben, zu den Trauben, von den Vögeln. Schriftlich: Abschreiben aus dem Lesebuche. Diktat oder Niederschrift aus dem Gedächtnisse. Göhl und Rudolph fordern, dafs der schriftlichen Fixierung des Aufsatzes »vorbereitende Sätze«, »die sich im Gedankenkreise des Aufsatzes zu bewegen haben«, bezw. das »vorbereitende Diktat«, das »die in Aussicht stehenden Hauptschwierigkeiten zu üben« hat, vorauszugehen habe. Es ist selbstredend, dafs eine so umfassende orthographische und grammatische Vorbereitung des Aufsatztextes nur auf der Unter- und Mittelstufe möglich ist. Auf der Oberstufe, wo die Aufsätze der Schüler in ihrem Wortlaute wesentlich von einander abweichen, wird man bei der vorzunehmenden »Klassenkorrektur« der im Konzept fertig gestellten Aufsätze vielfach Gelegenheit nehmen müssen, etwaige ortographische und grammatische Fehler verbessern zu lassen. —

Wir stehen am Schlusse unserer Ausführungen, die kein anderes Verdienst als das beanspruchen, auf die neueren Erscheinungen der Volksschulstilistik hingewiesen zu haben, die in ihrer Gesamtheit einen hocherfreulichen Fortschritt auf dem Gebiete der Methodik des Volksschulaufsatzes bedeuten.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Religiöse Zeitströmungen.

* * *

I.

Die Religion ist, wie Kidd in seiner »Sozialen Evolution« zeigt, ein Hauptfaktor in der menschlichen Kulturentwicklung gewesen und wird es auch in der Zukunft sein; auch in der Gegenwart, in der Übergangszeit, in der wir uns befinden, zeigt sich das deutlich. Selbst die katholische Kirche, in der alles in feste Formen gegossen, auf dem Felsen Petri unter dem Schutz des unfehlbaren Papstes fest aufgebaut und für alle Zeiten unveränderlich zu sein scheint, bleibt von den religiösen Zeitströmungen nicht unberührt; auch hier macht man Versuche, sich mit der modernen Kultur auszusöhnen und sich aus den mittelalterlichen Fesseln zu befreien. Da diese religiösen Zeitströmungen für die ganze Entwicklung unseres Kulturlebens und durch diese wieder für die Pädagogik von grofser Bedeutung sind, so müssen wir ihnen besondere Beachtung schenken, was im nachfolgenden an der Hand der betreffenden Litteratur geschehen soll. Sehr stark zeigt sich diese Bewegung in Frankreich; hier ist selbst unter der jungen katholischen Geistlichkeit eine lebhafte Bewegung gegen den Zerimonialismus, Formalismus und Scholasticismus ausgebrochen, welche nach einer subjektiven, ethischen und rationellen Begründung des Glaubenslebens ringt; sie scheut selbst den Austritt aus der katholischen und den Übertritt zur protestantischen Kirche nicht. In Nordamerika sind es P. Hecker und Erzbischof Ireland, welche den Kampf um die Freiheit des Geisteslebens aufgenommen haben; ihnen hat sich in Deutschland der Professor der katholischen Theologie in Würzburg, H. Schell, angeschlossen. Selbstverständlich haben die Bestrebungen dieses Mannes das meiste Interesse für uns, weshalb wir uns mit ihnen ausführlich beschäftigen.

Professor Schell begann den Kampf im Jahre 1897 mit der Schrift: »Der Katholizismus als Prinzip des Fortschritts.« Zunächst unterzieht er in derselben die »Freiheit des Denkens und die kirchliche Autorität« einer näheren Betrachtung. Er weist darauf hin, dafs es nun einmal keine sicheren und zuverlässigen Wegweiser für das Gebiet des Wahren und Guten giebt, denen man sich ohne weiteres anvertrauen könne; darum fordert er Freiheit des Denkens, zumal »Kirche und Offenbarung keine Wegweiser zur Lösung aller philosophischen und naturwissenschaftlichen, sprachlichen und geschichtlichen Probleme« sind. Sie ist die uner-

läſsliche Bedingung für jeden Fortschritt; und den Fortschritt kann auch das religiöse Leben nicht entbehren. Auch das »Christentum kann, darf und will sich nach den gewaltigen Fortschritten der Wissenschaften der Aufgabe nicht entziehen, mit den Mitteln der Vernunft den ewigen Wahrheitsgehalt klar und rein aus allen menschlischen Formen und der einsichtigen Überzeugung zu vermitteln«; denn »gegen die Wahrheit kann ja schlieſslich doch nichts aufkommen, auch das klügste System nicht.«

Weiterhin weist Schell auf die Konflikte zwischen Kirche und Wissenschaft hin, welche »denn doch nicht bloſs aus Miſsverständnissen der Kirchenlehrer seitens der Forscher, sondern auch seitens der Prälaten, Kommissionen und Theologen« stamme; er weist darauf hin, daſs Kopernikus und Galilei thatsächlich die Bibel besser verstanden haben als die Fachtheologen, welche diese Männer verdammt haben. Man darf sich also vor der Wahrheit nicht fürchten, auch wenn sie für eine Partei inopportun ist; es handelt sich im groſsen Geisteskampfe nicht um Opportunität, sondern um die Wahrheit. »Das kirchliche Lehramt ist auch nicht dazu berufen, um durch Orakelsprüche das eigene Denken und Forschen bei den Ihrigen entbehrlich zu machen; die heilige Schrift ist auch kein toter Buchstabe, der unverständlich bleibt, wenn keine unfehlbare Erklärung daneben steht.« Solche Auffassungen sind nach Schell's Ansicht keine Ehre weder für die Bibel und ihre Verfasser, noch für den mit Vernunft begabten Menschen, »noch weniger aber für den göttlichen Inspirator.« Die Wissenschaft hat die Aufgabe, »von dem immer höher steigenden Standpunkt der vorwärts eilenden Zeit die geistigen Errungenschaften der Vergangenheit zu prüfen«; sie hat auch die noch wichtigere Aufgabe, den durch diese Prüfung festgestellten Besitz auf allen Gebieten durch neue Erkenntnisse, Beobachtungen und Entdeckungen zu wahren, zu vertiefen und zu befestigen. Dabei muſs sie sich auch der Hypothesen bedienen; sie sind »die vorläufigen Lösungsversuche, die Preisbewerber um die ausgesetzte Aufgabe«, die »Bahnbrecher des wissenschaftlichen Fortschritts«. Man darf daher die geistigen Ideale nicht an feste geschichtliche Formen binden und die Schaffung neuerer, besserer und zeitgemäſserer Formen nicht erschweren oder gar unterdrücken; die geistigen Ideale bleiben nur lebendig und wahr im Fortschritt, mit dem Fortschritt der Wissenschaft. Hiermit steht aber der Traditionalismus der Kirche in Widerspruch, welcher jede fortschrittliche Vertiefung und Erweiterung des Wissens bekämpft und solange als möglich abweist, und das Schwergewicht des geistigen Wissens in die menschliche Denkarbeit der Vergangenheit (13. Jahrhundert, bezw. Aristoteles und Thomas von Aquino) verlegt, ohne zu bedenken, daſs auch die Scholastik ein Ergebnis jahrhundertlanger menschlicher Kämpfe ist. Schell fordert daher, daſs auch die katholische Theologie mit den Hilfsmitteln, welche Wissenschaft und Philosophie der Neuzeit bieten, arbeiten uud dadurch das Ideal

des Katholizismus verwirklichen solle. Hierzu hält er besonders den germanischen Geist befähigt, weil er viel mehr als der romanische »zur innerlichen, vernunftgemäfsen und sittlichen Auffassung der Religion angelegt ist.«

Schell's Schrift rief in katholischen und evangelischen Kreisen lebhafte Erörterungen hervor; in den ersteren, weil man das Gefährliche der Konsequenzen von Schell's Stellung zur Wissenschaft und freien Forschung für die katholische Kirche erkannte, in letzteren, weil man nicht anerkennen konnte, dafs im Katholizismus ein Prinzip des Fortschritts zu finden sei. Um die in den angezogenen Erörterungen enthaltenen Angriffe zurückzuweisen, gab Schell eine neue Schrift: »Die neue Zeit und der alte Glaube« (Würzburg, Göbel, 1898) heraus.

Im Einleitungskapitel bezeichnet Schell im Anschlufs an die Anschauungen des Erzbischofs Jreland und des P. Hecker (siehe oben) als Grundzug der Neuzeit das Drängen nach religiöser Freiheit und wissenschaftlichem Fortschritt; ernstgemeinte Forschung nach Wahrheit aber macht den Geist frei: »Die Wahrheit wird euch frei machen«, sie macht es aber infolgedessen auch unmöglich, »irgend eine Schranke anzuerkennen, die nicht in der Wahrheit selbst liegt«. Daher ist es auch, so meint Schell in Übereinstimmung mit den genannten Männern, grundverkehrt, wie das in katholischen Kreisen sehr verbreitet ist, »in den Bestrebungen der Neuzeit und ihres Liberalismus eine Ausgeburt der Finsternis« zu sehen und sich vor denselben zurückzuziehen. »Die Wahrheit darf allein den Mut haben, sich endgiltig auf die Macht und die Mittel der Überzeugung zu berufen; anderseits erregen Gewalt und Täuschung den begründeten Argwohn der Unwahrheit.«

Schell wendet sich nun weiterhin gegen das Autoritäts- und Gehorsamsprinzip, welches statt dieser Überzeugung den knechtischen Gehorsam gegenüber den Lehrvorschriften und Forderungen der Kirche verlangt; »das ist das System des vollkommenen Mechanismus auf geistigem Gebiet, wie es im Jesuitenorden erstrebt und von dort aus für die Gesamtkirche zur Geltung gebracht werden soll.« Das aber ist geistiger Tod; denn »Leben ohne Wachstum ist der Anfang des Sterbens oder der Erstarrung.« Die modernen Ideale sind auch dem wahren Christentum gar nicht gefährlich, denn sie sind nichts anderes, »als die reifgewordene Frucht der christlichen Aussaat«; auf irreligiöse Abwege und zur Feindschaft von Kirche und Geistlichkeit kommt die neuzeitliche Welt allerdings, »wenn der Klerus sich gegen den Fortschritt in Wissenschaft, Freiheit und materieller Kultur mifstrauisch verhält und nur Anathema gegen die Ideale der Neuzeit hat. Die Religion bedarf neuer Formen, um mit der Neuzeit Fühlung zu nehmen.« Die auf der Wahrheit der Wissenschaft beruhende Überzeugung ist weder eine Feindin des Sittlichen noch des Religiösen; sie fördert die beiden aber in jeder Hinsicht und macht erst den Menschen selbständig. Sieht man dagegen das Ideal eines katholischen Christen »in der

unbedingten Gefügigkeit gegen die kirchlichen Oberen, in der heldenmütigen Bereitwilligkeit, ohne Widerstreben sofort als Irrtum freizugeben, was man seither für wahr oder gut gehalten, sobald es gefordert wird,« so setzt man Menschen voraus, »die mit keinen Überzeugungen innerlich verwachsen sind, die nur auf gegebene Anordnung das eine als wahr und gut annehmen und das andere als falsch und böse verwerfen«; das aber ist eine Verleugnung des geistigen Wesens des Menschen, weil es dasselbe zum Mechanismus herabdrückt. Die wahre Autorität gründet sich nicht auf äufsere Annahme einer Lehre, sondern auf innere Überzeugung von der Wahrheit derselben, die nur durch eigenes Denken gewonnen werden kann; man kann daher die Überzeugung auch nicht willkürlich wechseln, wie man ein Kleid wechselt. Baut sich der Glaube auf dieser Basis des Wissens auf, dann braucht er sich vor der Wissenschaft nicht zu fürchten; dann kann er durch sie nur gewinnen, denn je fester der Unterbau, desto sicherer der Oberbau. Der Glaube, die Religion besteht nach Schell's Auffassung »in der thätigen Gemeinschaft des Menschen mit Gott durch die Pflege der Beziehungen, welche sich durch die Erkenntnis Gottes, die Erfüllung seines Sittengesetzes, durch den geistigen Verkehr mit ihm ergeben.« Diese Religion in dieser Auffassung ist nicht identisch mit dem Kirchentum, vielmehr wendet sie sich oft und stark »gegen die bestehende Hierarchie und bekundet dadurch den selbständigen Ursprung,« wie wir das schon bei den Propheten und Evangelisten sehen; läfst man alles in der Kirchlichkeit aufgehen, so ist dies also ein verhängnisvoller Irrtum. Die Kirche soll im Dienste der Religion stehen, und da die »wahre Religion« nur »durch den Fortschritt der wahren Erkenntnis und durch die Verbreitung ächter Geistesbildung gewinnen« kann, so kann die Kirche nichts besseres thun, »als die freie Entfaltung aller geistigen Kräfte zu befördern.«

Wie Schell scharf zwischen Religion resp. Christentum und Kirchentum unterscheidet, so unterscheidet er auch scharf zwischen Katholizismus und Ultramontanismus und verwahrt sich gegen die Gleichsetzung beider; »der politische Ultramontanismus ist eine Begleiterscheinung des Katholizismus, dessen Schatten- und Zerrbild mit einem Stich ins Weltliche.« Schell verweist auf den hervorragenden katholischen Schriftsteller Dupanloup, der in scharfer Weise den Ultramontanismus als Verweltlichung des geistigen Reiches Christi zurückweist, als den »Satan,« welcher die Kirche verfolgt, den Papst zum obersten Gebieter von Fürsten und Völkern machen will und zu diesem Zwecke die Geschichte fälschen mufs; er weist hier auf den Katholiken Baumstark (Plus ultra, Schicksale eines deutschen Katholiken 1869—1882, Strafsburg, Trübner, 1883), welcher auf Grund eigner Erfahrung den Ultramontanismus als unchristlich, wissenschaftfeindlich und unpatriotisch bezeichnet, weil er pharisäische Äufserlichkeit und Weltscheu begünstige, die Wissenschaft nur als Mittel im Dienste der äufseren Macht benutze und

den modernen Nationalstaat in der Erfüllung seiner Aufgaben hemme, um die politische Herrschaft des Papstes und der Hierarchie zu stützen. Schell warnt, die Religion mit Politik oder Wissenschaft zu vermengen, weil sie dann doch jedesmal den Kürzeren ziehe; er weist hin auf die Proteste gegen den westfälischen Frieden, die Zivilehe, die Sektion menschlicher Leichen, die Lehre des Copernicus u. a. »Der Kirche Sitte und Satzung ist zu achten; allein unabänderlich ist sie nicht. Die Religion hat um so mehr Wert und Kraft, je mehr sie auf die geistige Grundlage der persönlichen Überzeugung und Charakterstärke gestellt ist, anstatt der guten Gewohnheit und öffentlichen Meinung«.

Nach all' diesen Darlegungen Schell's ist man sehr erstaunt darüber, dafs derselbe für Religion und Christentum den Wunder- und Dogmen-Glauben in Anspruch nimmt, »um im vollen Sinne Sachen des Herzens und der Persönlichkeit zu werden«; er sieht in ihnen »Thaten Gottes und Lehren Gottes«, ohne welche sich das Christentum zu einer »frommen Gemütserregung« verflüchtigt. Aber wenn nun die freie Forschung zu Wahrheiten, zu Überzeugungen führt, welche mit dem Wunder- und Dogmen-Glauben in Widerspruch stehen, wie dann? Oder glaubt Prof. Schell wirklich, jeder vernünftige Mensch müfste notwendig auf dem Wege der freien Forschung zu den Lehren der Kirche kommen? Wie viele »führende Geister« der Vergangenheit und Gegenwart gehörten dann zu den unvernünftigen Menschen! Ja, wenn das der Fall wäre, dann wären Religion, Christentum und Kirchentum wirklich identisch und die freie Forschung für das religiöse Gebiet vollständig unnötig; wozu dann sein ganzer Kampf für dieselbe? Dann hat ja die Kirche die volle Wahrheit durch göttliche und übernatürliche Offenbarung erhalten, dann ist von einem »Fortschritt sowohl in der religiösen Durchbildung der christlichen Völker wie in der kirchlichen Führung« durch die freie Forschung nicht die Rede, dann braucht man die religiöse Wahrheit nicht mehr zu suchen, denn sie ist ja ein für allemal gegeben.

Man versteht deshalb auch nicht, was Dr. Müller, im Anschlufs an Schell, mit seinem »Reformkatholizismus, die Religion der Zukunft« (Würzburg, Göbel, 1898) erstrebt, wenn er wie Schell am Wunder- und Dogmen-Glauben, am apostolischen Glaubensbekenntnis, an der Inspiration der Bibel und der Unfehlbarkeit des Papstes festhält; was sollen diesen Lehren gegenüber »die Anerkennung und Verwertung der modernen Fortschritte in allen Wissenschaften, namentlich in Philosophie und Theologie«, die »Benützung der Universitäten für die studierende Jugend als des Haupt- und Zentralstätten der Wissenschaft« und die freie Benutzung der Bibel ohne Commentar. Dr. Müller, ein katholischer Priester, erkennt die Ohnmacht des Katholizismus gegenüber dem Protestantismus in dem Kulturleben der Gegenwart völlig an; er weifs, dafs sich der letztere »zum Führer der Kulturbewegung gemacht hat, dafs die Leistungen desselben in Philosophie, Geschichte, Technik, Dichtkunst die

katholischen im allgemeinen weit überragen« und dafs dies dem fortschrittlichen Geist, der von Anfang an das treibende Moment im Protestantismus bildete, zuzuschreiben ist; aber weder er noch Schell ziehen die Konsequenzen aus ihrer Erkenntnis. Läfst sich der Katholizismus nach den Forderungen der heutigen Wissenschaft reformieren, ohne dafs die katholische Kirchenlehre, der Wunder- und Dogmen-Glaube angetastet werden? Die Geschichte giebt uns auf diese Frage die unzweideutige Antwort: nein! Was ist mit den liberalen Katholiken von jeher geschehen, mit einem Bischof Dupanloup z. B.? Sie wurden von den Jesuiten heftig bekämpft und durch die Beschlüsse des vatikanischen Konzils von 1870 endgiltig besiegt; sie sahen sich zu »demütigendem Widerruf oder wie Pater Gratry und Bischof Dupanloup zu noch mehr erniedrigenden Ausflüchten oder wie Pater Hyacintho in Frankreich und Kanonikus Doellinger in Deutschland zu offenem Bruch verurteilt.« (Professor Sabatier, »Die Religion und die moderne Kultur«; Freiburg, Mohr, 1898). Durch das Unfehlbarkeitsdogma ist jede Reform des Katholizismus im Einklang mit dem Fortschritt der Wissenschaft ausgeschlossen, wenn dieselbe nicht vom Papst ausgeht, dem »Universalbischof« und »göttlichen Orakel der Wahrheit auf dem Gebiet der Lehre«; er hat »das absolute Recht und die unbestrittene Gewalt«, er kann »ohne Kontrolle alle Diözesen und alle Gewissen regieren«. Was soll nun dem Einzelnen, den Gelehrten, den Priestern und Bischöfen die freie Forschung, das Suchen der Wahrheit in der Wissenschaft der Kirchenlehre helfen? Der Papst hat die Wahrheit, soweit sie mit der Religion in irgend welche Beziehung tritt, soweit sie die Kirchenlehre anbelangt; alle Katholiken müssen sich ihr unterwerfen oder, wenigstens innerlich, mit der Kirchenlehre brechen. Daher hält man auch die Theologie Studierenden von den Universitäten, den Haupt- und Zentralstätten der Wissenschaft, so viel als möglich fern, treibt in den Seminarien die Philosophie des Thomas von Aquino, als ob ein Kant u. a. Philosophen nie gelebt hätten und schneidet die Wissenschaft dem jungen Theologen nach der Kirchenlehre zu; wer von den Priestern oder theologischen Professoren andere Wege gehen will, der wird durch eine päpstliche Encyclica verdammt und dann abgesetzt. »In Wahrheit«, sagt Professor Sabatier, »es erscheint keine aufrichtige Versöhnung möglich zwischen einer Kirche, die in ihren Dogmen und Einrichtungen unveränderlich ist, und der modernen Kultur, die sich in unaufhörlich fortschreitender Entwicklung entfaltet.« Solange also die kirchlichen Dogmen als unveränderliche Lehren festgehalten werden, solange es einen in Glaubenssachen unfehlbaren Papst giebt, solange kann von einem Reformkatholizismus im Einklang mit der modernen Kultur keine Rede sein; die katholische Kirche hat das ganze Christentum in sich aufgesogen und sie hält es in ihrer Lehre als unbeschränktes Eigentum fest und läfst es sich weder durch Vernunft noch Wissenschaft rauben. Von einer

Entwicklung, von einer Reform ohne Umsturz der Kirchenlehre kann also beim Katholizismus keine Rede sein.

Auch der Protestantismus in seiner kirchlichen Gestalt hat nicht immer das Prinzip der freien Forschung und der Überzeugungsfreiheit, aus dem er geboren ist, beachtet; innerhalb der protestantischen Kirche hat sich im Laufe ihrer Entwicklung auch eine dogmatische Tradition in der Form eines Glaubensbekenntnisses gebildet, das Unfehlbarkeit und Unveränderlichkeit für sich in Anspruch nimmt. Aber es fehlt dieser Kirche die Macht, um ihre Angehörigen zur Anerkennung der Tradition zu zwingen; sie mufs ihre Prinzipien, sie mufs sich selbst verleugnen, sich selbst aufgeben, wenn sie diese Macht für sich in Anspruch nehmen würde. Sie hat das Individuum in Glaubenssachen frei gemacht, auf sich selbst angewiesen, sich nur als Vermittlerin und Hilfe dazu angesehen, aber nicht als unfehlbare Autorität; dieses Individuum aber kann sich der fortschreitenden Kultur nicht entziehen, mufs sich mit ihren Ergebnissen auseinandersetzen, und die Kirche mufs, wenn sie dabei Vermittlerin und Helferin bleiben will, dies ebenfalls thun. Und daher hat auch die protestantische Theologie sich im Einklang mit der modernen Kultur fortentwickelt und ist fort und fort bestrebt, ihre Lehren mit den Ergebnissen der freien Forschung in Einklang zu bringen. Sie kennt deshalb auch keine Inspiration der Bibel mehr an, sie verwirft den Wunder- und Dogmaglauben und das apostolische Glaubensbekenntnis als feste Norm des Glaubens. Sie hat die historische Entstehung der biblischen Schriften und die historische Entwicklung der Dogmen unter dem Eiflufs des zeitigen Kultulebens und der Person der Verfasser festgestellt, und dadurch das Wesentliche vom Unwesentlichen, den Buchstaben vom Geist getrennt; sie hat die Wissenschaft und die Philosophie der Zeit auf sich wirken lassen und sich ihnen in der Form angepafst. Die ewigen religiösen und sittlichen Wahrheiten, die in den Schriften der Bibel und Dogmen der Kirche eingeschlossen sind, sind von dieser Reform unberührt geblieben; »während das Element der christlichen Erfahrung permanent bleibt, veraltet die theologische Formel und Erklärung ziemlich rasch und macht schliefslich einer Fassung Platz, welche mit der erworbenen Kenntnifs und der neuen Denkweise mehr in Einklang ist.« (Sabatier.) Allerdings stellen sich ja noch heute vielfach die mafsgebenden Faktoren in der protestantischen Kirche dieser modernen Theologie feindlich entgegen und wollen ihren Einzug in Kirche und Schule nicht dulden; schliefslich müssen auch sie aus den oben angegebenen Gründen nachgeben. Nur in diesem Sinne könnte von einem Reformkatholizismus die Rede sein, in keinem andern.

In der 7. Aufl. von Prof. Schells Schrift; »Der Katholizismus als Prinzip des Fortschritts« (Würzburg, Göbel, 1899, M. 1,20) findet sich in dem erweiterten Vorwort eine Stelle, welche die Grundlage für eine solche Reform des Katholizismus abgeben und den Weg zu einer wahren Geistesreligion anbahnen könnte. Es heifst

nämlich dort: »Der wahre Gottesbegriff ist die Stärke des Christentums nach aufsen gegenüber dem Unglauben, wie nach innen gegenüber dem Aberglauben. Der Gottesbegriff der Willkürallmacht, die ihre höchste Herrschergewalt gerade in einer möglichst häufigen Durchbrechung der Naturgesetze und dem tollen Chaos unkontrolierbarer Kräfte bekundet, hat in der Vernunft keine Grundlage und läfst sich nicht wissenschaftlich esweisen. Nur Gott als der ewig vollendete und allmächtige Selbstvollzug des vollkommenen Geisteslebens, als die ewige Allmacht der unendlichen Weisheit und Heiligkeit selber, ist dem Unglauben gegenüber als unentbehrliche Wahrheit erweisbar und macht von Grund aus allen Aberglauben unannehmbar.« Und wenn er im Anschlufs hieran betont, dafs der Schwerpunkt der Religion in der inneren und freien Gottesgemeinschaft liegt und die Kirche nur zur Mithilfe bei der Verwirklichung der Religion durch Überzeugung und Freiheit bestimmt ist, so ist er auf dem rechten Weg zu einer Reform des Katholizismus. Aber im Irrtum befangen ist er wieder, wenn er an derselben Stelle »zur Beruhigung für besorgte Gemüter« behauptet, dafs in dieser Reform »für den katholischen Lehrbegriff, und zwar in seinem Vollbestand nichts zu befürchten, sondern eher alles zu hoffen« sei. Wir wollen uns nicht mit den berechtigten und unberechtigten Einwürfen beschäftigen, welche von diesem Gesichtspunkte aus von katholischer, protestantischer und freidenkerischer Seite gegen Schells Ansichten erhoben worden sind; wir wollen in einer zweiten Betrachtung an der Hand der Schrift eines französischen Theologen, dessen Lehren vielfach zum Austritt französischer Priester aus der katholischen und den Übertritt in die protestantische Kirche Veranlassung gegeben haben, darlegen, nach welchen Prinzipien eine Reform des Katholizismus und des kirchlichen Protestantismus vorgenommen werden mufs, wenn sie mit der modernen Kultur in Einklang stehen und ein Prinzip des Fortschritts im Kulturleben der Gegenwart und Zukunft sein wollen und sollen.

Die Jugendlitteratur

nimmt in neuerer Zeit nicht blofs das Interesse der Pädagogen (Siehe: Neue Bahnen: VIII 537. IX 27.), sondern auch der Kunstverständigen und Kunstfreunde in Anspruch; den Kindern sollen nur künstlerisch wertvolle litterarische Erzeugnisse in die Hand gegeben werden, so fordert die von Hamburg ausgehende Bewegung für Reform der Jugendlitteratur; man will infolgedessen der spezifischen Jugendschrift keine Existenzberechtigung mehr zugestehen. Wenn man nun auch nicht ganz dem scharfen Urteile zustimmen wollte, welches Wolgast in seiner mit Ernst und Sachkenntnis verfafsten Schrift: Das Elend unserer Jugendlitteratur (Hamburg 1896) über die Jugendschriften fällt, und nicht ganz so hohe Anforderung an sie stellen wollte, wie dieser und die von ihm herausgegebene »Jugendschriften-Warte« (Hamburg, Boysen, 1,20 M.), so mufs man

es doch freudig begrüfsen, dafs man diesem Zweig der pädagogischen Litteratur — denn nur von diesem Gesichtspunkte fassen wir hier die Jugendschriften ins Auge, — besondere Aufmerksamkeit schenkt. »Die spezifische Jugendschrift hat keine Existenzberechtigung; die Jugendschrift in dichterischer Form mufs ein Kunstwerk sein«, — das sind Wolgast's Forderungen; sie sind hoch, allein sie verdienen Beachtung und finden sie auch mit der Zeit, wenn wir auch das Ziel noch lange nicht erreichen. In neuerer Zeit hat sich ihm der »Vorwärts« angeschlossen und ebenso der »Kunstwart«; der letztere fordert, dafs die Jugendschrift ohne jede Tendenz (religiöse, moralische, patriotische) aus dem seelischen Bedürfnis des Poeten erwachsene Dichtung sei, sodafs auch Erwachsene daran Geschmack finden und der Leser in jeder Hinsicht von ihr erziehend und bildend beeinflufst werde. Das ist auch wohl das, was Th. Storm sagen wollte mit den Worten: »Es galt einen Stoff zu finden, der unbekümmert um das künftige Publikum und nur seinen inneren Erfordernissen gemäfs behandelt, sowohl für den reifen Menschen als auch für das Verständnis und die Teilnahme der Jugend geeignet ist.« In der »Tägl. Rundschau« schliefst sich Dr. J. Wiese diesen Ausführungen an. Er verwirft die unterhaltenden Jugendschriften, weil das Kind kein Bedürfnis zur Unterhaltung durch Schriften hat und ihm zur Erholung das Spiel dient; er warnt vor den »Indianer-, Grusel- und Gespenstergeschichten«, will Märchen nur sparsam zulassen und zieht die historischen und kulturhistorischen Jugendschriften allen anderen vor. Die Stoffauswahl ist also der erste pädagogische Gesichtspunkt, nach welchem ein litterarisches Kunstwerk als Jugendschrift beurteilt werden mufs; sodann mufs das kindliche Geistesleben und seine Entwicklung ins Auge gefafst werden, wobei neben der Stoffauswahl auch die Darstellungsform in Betracht kommt. Um solche Jugendschriften herzustellen, hat sich eine Reihe nationalgesinnter Männer zusammengeschlossen; sie wollen unter der Leitung von Julius Lohmeyer eine »Vaterländische Jugendbücherei« schaffen, durch welche eine Vertiefung der nationalen Erziehung unserer Jugend herbeigeführt werden kann. In ihr sollen Meistererzählungen volkstümlicher nationaler Dichter und Jugendschriftsteller vereinigt werden: »Bilder aus dem Leben unserer Helden und Denker, unserer vaterländischen Geschichte in ihren bedeutungsvollen Abschnitten, — auch aus den Tagen der Not und Schmach — die Schilderung deutscher Gaue und Stämme, die Heldensagen der Vorzeit, die Göttervorstellungen unserer Ahnen, deutsches Flotten- und Seemannsleben, sowie Kampf und Arbeit in unseren Kolonien, und zwar nicht in lockerer biographischer Darstellungsweise und lehrhafter Schilderung, sondern in der fesselnden, lebensvollen und künstlerischen Form der Erzählung«. Wir wollen hoffen, dafs die Ausführung hält, was hier versprochen wird und so endlich auf diesem Gebiet ein Fortschritt zum Besseren verzeichnet werden kann.

Mitteilungen.

(Der Volksschullehrer) »ist nicht nur dadurch ein Erzieher des Volkes, dafs er dessen Kinder erzieht, er ist es auch dadurch, dafs er durch eine charaktervolle Persönlichkeit, durch sittliche Kraft und Würde auf die Eltern seiner Kinder als erziehendes Vorbild wirkt. Ich denke dabei besonders an den Lehrer der Kleinstadt und des platten Landes. Wie man nun als Lehrer von ihm eine genaue Kenntnis der Kindesnatur und Kindesseele verlangt, so mufs man von ihm als Erzieher des Volkes eine genaue Kenntnis der Volksnatur, der Volksseele fordern. Um aber das Volk zu verstehen, mufs man selbst unter ihm gelebt haben, selbst unter ihm aufgewachsen sein. Man sage nicht, ein Volksschullehrer kann sich in das Volk, in die Volksseele einleben, wenn er auch aus einem gesellschaftlich höheren Kreise stammt. Er kann es meistens nicht, wenigstens nicht in dem Mafse, als es für ihn und sein Amt notwendig und nützlich wäre. Das Milieu, das den Menschen in seiner Jugend umgiebt, in dem er aufwächst, ist bestimmend für sein ganzes Leben. Nur den Ausnahmemenschen ist es möglich, sich von dem Banne desselben frei zu machen, der Durchschnittsmensch wird in seinem Denken und Thun immer unter seinem Einflusse stehen. Ich möchte zum Beweise meiner Behauptungen zwei Thatsachen anführen. Unsere Lehrerinnen, besonders die in den Grofsstädten, stammen teilweise aus besseren Kreisen. Was für sonderbare Vorstellungen sich aber manche dieser Damen von dem häuslichen Leben eines Kindes aus dem Volke machen, das werden schon viele Kollegen erfahren haben. Ein ungeheuer wichtiges Mittel zum Verständnis der Kinder und ihres Ideenkreises geht jedoch dem Lehrer und Erzieher dadurch verloren, dafs er der Atmosphäre in der das Kind aufwächst, allzufern steht. Ferner: Woher kommt es, dafs sehr viele unserer Geistlichen eine so geringe volkserzieherische Wirksamkeit in ihren Gemeinden entfalten? Weil sie das Volk nicht verstehen, noch von ihm verstanden werden, weil ihnen der gemeine Mann mit seinem ganzen Anschauungs- und Ideenkreise eine fremde Welt ist, in der sie sich nicht zurechtfinden, der sie von Jugend auf fern gestanden haben. Wenn wir bedenken, welche Ströme kulturellen Segens durch die Geistlichen in das Volk fliefsen könnten und dann sehen, welch' dürftige Bächlein es in Wirklichkeit sind, dann haben wir alle Ursache, darauf zu dringen, dafs wenigstens der Volksschullehrerstand sich die Möglichkeit bewahrt, seine Kulturaufgaben im Volke zu erfüllen. Denn wer wollte es bestreiten, dafs viele der volkserzieherischen Aufgaben, deren Lösung man noch vor 15—20 Jahren von den Geistlichen erhoffte, jetzt der Erfüllung durch den Volksschullehrerstand harren. Wie die Verhältnisse jetzt liegen, würden gerade die besseren Gesellschaftskreise keineswegs ihre bestem Kräfte dem Volksschullehrerstande zuführen, sondern es würden immer nur (seltene Ausnahmen natürlich abgerechnet) die mittelmäfsigen, oft gar die schwachen Köpfe sein, die an anderen Stellen sehr schwer oder garnicht fort-

kommen. Hüten wir uns also, unsere Hand dazu zu bieten, dafs auch der Volksschullehrerstand eine Domäne für die Versorgung höherer Stände werde, der Stände, denen das Verständnis des Volkes fehlt, sondern wahren wir uns die Möglichkeit, auch unserer Herkunft nach Volkslehrer zu sein und zu bleiben. Nur dann wird unser Stand die Aufgaben zu erfüllen imstande sein, die ihm unsere Zeit und die kommende mit ihren sozialen Umwälzungen bringt«.

(G. Menzel-Berlin, Neue päd. Ztg. 1898. Nr. 22.)

(Kindergottesdienst.) Der Evangelische Oberkirchenrat in Berlin hat an die Konsistorien den folgenden Erlafs gerichtet: »Die über den Stand der Kindergottesdienste uns erstatteten Berichte lassen in allen Provinzen unserer Landeskirche ein erfreuliches Wachstum dieser kirchlichen Einrichtung ersehen. In den Städten gehört der Kindergottesdienst bereits zu den notwendigen und gar nicht mehr entbehrlichen Äufserungen des Gemeindelebens, und auch auf dem Lande, wo die räumliche Ausdehnung der Parochien und der zum Teil oft sehr mühsame und zeitraubende Filialdienst der allgemeinen Verbreitung der Kindergottesdienste oft eine schwer übersteigbare Grenze setzt, bricht er sich immer mehr Bahn. Wir geben uns der Hoffnung hin, dafs durch diese allen Kreisen der Bevölkerung lieb gewordenen Gottesdienste nicht allein eine segensreiche Einwirkung auf das kirchliche Leben der Jugend und der oft der Kirche entfremdeten Eltern geübt wird, sondern dafs auch die Mitarbeit so vieler Helfer und Helferinnen diesen selbst zum Segen gereicht, indem sie durch die Vorbereitung zur Unterweisung der Jugend tiefer in das Wort Gottes eingeführt und freudiger im Bekenntnis gemacht werden. Indem wir daher das Königliche Konsistorium veranlassen, den Geistlichen und allen ihren Helfern und Helferinnen für ihre an die Jugend unseres Volkes gewandte Mühe und Arbeit unsere Anerkennung auszusprechen, haben wir zu den Geistlichen das Vertrauen, dafs dieselben auch fernerhin die Förderung dieses wichtigen Werkes sich wieder angelegen sein lassen.« Die »Preuss. Schulztg.« bemerkt hierzu: »Wir haben uns schon früher mit wissenschaftlicher Begründung gegen die Kindergottesdienste ausgesprochen. Gegen Kinderlehre wäre nichts einzuwenden; aber Kindergottesdienst mit Liturgie und der ganzen Ausgestaltung des Gemeindegottesdienstes bringt subjektiv und objektik Schaden; subjektiv, insofern er eine Verfrühung ist und schädlich auf die Charakterbildung wirkt, wie jede Verfrühung in der Pädagogik; Kinder können noch keine selbständige Gemeinde bilden; objektiv schaden sie, insofern sie den Charakter des Gottesdienstes alterieren und ihm etwas Gemachtes, etwas in seinem innern Wesen nicht Begründetes aufdrücken; der Kindergottesdienst ist subjektiv und objektiv unwahr.«

C. Referate und Besprechungen.

Ein neues Hilfsmittel für den Unterricht in der Zoologie.

Von **Arth. Haese**, Magdeburg.

Wenn ich mir die Aufgabe gestellt habe, die Leser der »Neuen Bahnen« mit den besten Erscheinungen auf dem Gebiet der beschreibenden Naturwissenschaften, insbesondere der Zoologie bekannt zu machen, so verfolge ich damit den Zweck, zu einer vernünftigen Gestaltung des naturwissenschaftlichen Schulunterrichts ein wenig beizutragen. Bei der Festlegung der Mittel, diesen Zweck zu erreichen, hat sich mir die unabweisbare Forderung aufgedrängt, den Schwerpunkt auf eine andere Stelle zu verlegen, als man es bisher in unseren Schulzeitungen gewöhnt war. Neben der einseitigen Betonung der Methode, deren hervorragenden Wert ich durchaus nicht verkenne, machte ich auf die wissenschaftliche Seite aufmerksem. Eine gesunde Entwickelung unserer Pädagogik wird nur dort auftreten, wo die methodische und die fachwissenschaftliche Seite als gleichberechtigte Faktoren Berücksichtigung finden. Mit den wichtigsten methodischen Schriften habe ich mich vor einigen Jahren in einer anderen Zeitschrift beschäftigt. Vor mehr als Jahresfrist brachte ich in den N. B. eine Zusammenstellung einer Anzahl wertvoller wissenschaftlicher Werke. Eine bedeutende methodische Leistung der letzten Jahre, die Schriften Schmeils, waren vor kurzem hier besprochen. Heute fällt mir wieder die Aufgabe zu, auf eine Schrift wissenschaftlichen Charakters aufmerksam zu machen, die für jeden Lehrer der Zoologie an höheren und niederen Schulen nicht ohne Bedeutung sein dürfte. Dieselbe führt den Titel: Leitfaden für das zoologische Praktikum von Dr. W. Kükenthal, Professor in Jena. (Jena 1898. Verlag von Gustav Fischer. Preis 6,00 M.) — Gehen wir znnächst auf den Inhalt des Buches ein. Dasselbe zerfällt in zwanzig Kurse, welche folgende Stoffe behandeln: Hilfsmittel, Zelle, Gewebe, Protozoen, Schwämme, Hydroiden, Medusen, Korallen, Plattwürmer, Moostiere, Blutegel, Regenwurm, Seesterne, Gartenschnecke, Teichmuschel, Tintenfisch, Flufskrebs, Küchenschabe, Hummel, Manteltiere, Amphioxus, Plötze, Frosch, Eidechse, Taube, Kaninchen. — Für jeden Tierstamm wird zunächst ein systematischer Überblick gegeben. Alsdann folgen Angaben über technische Vorbereitungen. Diese sowohl, als auch die während der speziellen Abhandlung eingelegten technischen Notizen, sind von ganz besonderem Werte. Sie dienen nicht nur dem als zuverlässiger Wegweiser, der nicht Gelegenheit hatte, unter Anleitung hervorragender Fachleute die zoologische Technik zu erlernen, sondern sie bringen auch dem Fachmann eine Menge von Resultaten wertvoller Erfahrungen. Bevor jedoch das Tier selbst zur Behandlung kommt, wird eine allgemeine Übersicht über die betreffende Tiergruppe gegeben.

Durch die Systematik und die Übersicht wird der Praktikant für die spezielle Arbeit vorbereitet; er soll beim Secieren des Tieres mehr sehen, als die Sache selbst, soll vielmehr vergleichend betrachten und durch Anschauung die allgemeinen Betrachtungen und das System erfassen und in sich aufnehmen. Durch eine solche Vorbereitung wird erst das Verständnis vom Bau des Tieres erschlossen. Die Hauptteile gelten nun den einzelnen Tiertypen selbst. Vom Habitus des Tieres ausgehend wird bei Angabe des ganzen Ganges der Präparation das Tier in seinen Einzelheiten betrachtet, Lage, Form, Funktion und Wesen der einzelnen Organe erläutert und so eine genaue Kenntnis des inneren Baues vermittelt. Neben der makroskopischen hat auch die mikroskopische Betrachtung hinreichend Raum gefunden, ein Vorzug, den es fast vor allen der wenigen Bücher ähnlicher Art voraus hat, und der auch deshalb besonders hervorzuheben ist, als die Auswahl der mikroskopischen Objekte charakteristisch, zweckentsprechend und einfach ist, sodafs die Untersuchungen auch wirklich ausgeführt werden können, ohne durch grofse technische Schwierigkeiten illusorisch gemacht zu sein. Denselben praktischen Blick zeigt auch die makroskopische Präparation. Die geforderten Hilfsmittel sind einfach, die Objekte leicht zu beschaffen und die Auswahl ist so getroffen, dafs die Gesamtheit ein vollständiges Bild der Organisation aller Tiere in den Grundzügen enthält. Schwierige Sektionen sind vermieden und Aufgaben, zu deren Ausführung die geschickte Hand eines jahrelang vorbereiteten Anatomen nötig ist, sind in dem Buche vermieden. Die Vermeidung der technischen Schwierigkeiten ohne der Sache selbst zu schaden ist ein Vorzug, den gerade wir Schulmänner hervorzuhebenalle Ursache haben. Auch die vereinzelten biologischen Momente sind uns sehr willkommen. Wenn man auch den Umfang der letzteren gern erweitert sähe, so darf man doch den Zweck des Buches nicht aus dem Auge lassen. — Wenn irgendwie Abbildungen am Platze sind, so sind sie geradezu für den, der ohne Lehrer zootomisch arbeiten will, unentbehrlich. Auf ein Zerschneiden und Zerfetzen des Tieres kommt es hier nicht an, sondern auf ein sorgfältiges Herauspräparieren und eine richtige Deutung der Organe. Der Verfasser hat deshalb das Buch reichlich mit guten Abbildungen ausgestattet, 172 an der Zahl, an denen auch die geschickte Hand des Kollegen Th. Krumbach beteiligt gewesen ist. Der weitaus gröfste Teil der Abbildungen sind Originale, und von diesen sind den vorhandenen Lehrbüchern gegenüber vor allem diejenigen hervorzuheben, die den Situs, die ganzen Organe des geöffneten Tieres zeigen. Einzelne derselben sind hervorragend zu nennen. Sie zeigen, dafs auch in der Abbildung der Pädagog zur Geltung kommen mufs. Über die Abbildungen selbst will ich jedoch bemerken, dafs mir die klaren zinkographierten Federzeichnungen besser gefallen, als der weiche Ton des Rasterverfahrens. Und für eine neue Auflage möchte ich der leistungsfähigen Verlagsbuchhandlung anraten, die charakteristischen Situsbilder farbig ausführen zu lassen. Die Anlegung mit Farbe erleichtert das Verständnis des ganzen Organkomplexes ungemein. Ich möchte gerade auf diesen Punkt mit Nachdruck verwiesen haben. Da ich nun ans Wünschen gekommen bin, will ich auch die-

jenigen dem Verfasser gegenüber nicht verschweigen, die ein Schulmann noch haben könnte. Dahin würde gehören eine gröfsere Berücksichtigung kausaler Momente, sowie eine Erweiterung und Erläuterung der schon teilweise vorhandenen fachwissenschaftlichen *terminis*. Da man für gewöhnlich die speziellen Fachwissenschaften nicht betreibt, so würde manchem ein kurzer Einblick in die Ontogenie und vergleichende Anatomie erwünscht sein. Das Buch würde seinen Zweck verfehlt haben und einen zu grofsen Umfang annehmen, wenn alles erschöpft werden sollte: Zootomie, Biologie, Ontogenie und vergleichende Anatomie. Aber es liefsen sich vielleicht noch kleine Zugaben anbringen: bei einem Tiere eine kurze Ontogenie, bei einem anderen die wichtigsten Muskeln, bei einem dritten eine kurze Skelettbetrachtung. Auch auf einem anderen Wege liefse sich das erreichen — und das ist jedenfalls der empfehlenswertere — wenn man ein Buch im Umfange des vorliegenden schaffen würde, das die Resultate der vergleichenden Anatomie und Entwickelungsgeschichte kurz zusammenfafste. Ein brauchbarer Leitfaden dieser Art ist nicht vorhanden, denn Lang, Wiedersheim, Korschelt und Heider etc. sind für Zoologen von Fach geschrieben. Ein Buch dieser Art zu schreiben wäre eine dankenswerte Leistung für einen bedeutenden Autor.

Es giebt eine Richtung in der Pädagogik, die alles fachwissenschaftliche fern halten möchte. Ich will mich mit den Ursachen und Gründen hierfür nicht weiter befassen. Und dennoch zeigt es die Geschichte eines jeden Unterrichtsfaches, dafs die fruchtbarsten Ideen den fachwissenschaftlichen Studien entsprungen sind. Zu einer Belebung des zoologischen Unterrichts soll auch diese Schrift des so hervorragenden Zoologen beitragen. Selbstverständlich soll das, was in dem Buche geboten wird, nicht direkt in die Schule übertragen werden — denn das Buch ist in erster Linie für Studenten geschrieben — aber es soll den Lehrer der Zoologie unterrichtstüchtiger machen. Vieles wird er allerdings auch in der Schule verwenden können. Leider geben ja Lehrbücher nach bekannten Mustern von wirklicher Zoologie sehr wenig. Schwämme, Schnecken, Muscheln etc. beschreibt man häufig nach Abbildungen, aber sieht ein solches Tier nur äufserlich an. Durch dies Buch wird der Lehrer angeleitet, wie er es anzufangen hat, den Bau eines solchen Tieres dem Schüler an einem wirklichen Objekte zu zeigen und klar zu machen. Er wird befähigt, die Organe des Tieres herauszupräparieren und ist imstande, sich solche Objekte für den Unterricht auch in Alkohol aufzuheben. Wie viele wertvolle Lehrmittel lassen sich auf diese Weise mit den geringsten Kosten für den Unterricht schaffen! Ebenso wie die Sache auf der einen Seite übertrieben werden kann, darf sie aber auch auf der andern Seite nicht vollständig vernachlässigt werden. Sie wird ebenso sicher in ihren Grenzen zur Geltung kommen, als die pflanzenphysiologischen Experimente bereits in der Schule zur Anerkennung gekommen sind. Es ist jetzt an uns, den Anregungen dieser Schrift, die für Wissenschaft und Schule von hervorragender Bedeutung ist, einen fruchttragenden Boden zu bereiten.

Psychologie.

Referat von **J. Friedrich** in Würzburg.

Dr. Alois Höfler, Privatdozent d. Philos. u. Pädag. a. d. Universität Wien und Prof. am Gymnasium d. k. k. Theres. Akad. in Wien. Mit 77 Holzschnitten im Text. XII u. 604 S. Wien u. Prag, Verlag von F. Tempsky, 1897. Preis 14,40 Mk.

Schon wieder eine neue Psychologie, so wird der Leser erstaunt ausrufen. Zudem hat Höflers Werk nicht nur einen ganz respektablen Umfang, sondern ist dazu noch teilweise mit kleinen Lettern gedruckt. Es ist geradezu erstaunlich, welch frisch pulsierendes Leben innerhalb der psychologischen Forschung herrscht. Das schlafende Dornröschen, die Psychologie, ist durch den kecken Königssohn, Fechner, aus der Erstarrung geweckt worden. Seitdem herrscht ein rühriges Arbeiten, und wer die Ergebnisse der letzten Jahrzehnte überblickt, der wird sich der Einsicht nicht verschliessen können, dafs sie »einen wohlthuenden Kontrast bilden gegen die trostlose und . . . . mehr als unfruchtbare Dürre der seit fast 50 Jahren bei uns eingebürgerten Vorstellungsmechanik nach Herbart«. H.'s Psychologie schliefst sich den bisher erschienenen Werken eines Wundt, Külpe, Rehmke, Jodl, Ebbinghaus, Lipps u. a. würdig an. Wie jedem der genannten Bücher durch die Individualität seines Autors ein charakteristisches Gepräge aufgedrückt ward, so auch bei H. In Anordnung und Durchführung verrät er selbständige Gedanken; zu vielen Fragen wird in kritischer Weise Stellung genommen; der Stil ist fliefsend und leicht verständlich; die Anwendung der verschiedenen Druckarten kennzeichnet den didaktischen Scharfblick des erfahrenen Schulmannes, der dem Lernenden und dem Leser die Übersicht erleichtern, das Wichtige schnell vor Augen führen und der Aufnahme ins Gedächtnis Stützpunkte geben will; die Darstellung beschränkt sich nicht auf die reine Psychologie, sondern es werden auch metaphysische, ethische, logische und pädagogische Fragen zur Diskussion mit herangezogen; die Ausstattung des Buches ist gut. Ein Teil des Textes des vorliegenden Bandes ist separat unter dem Titel erschienen: »Grundlehren der Psychologie. Lehrtext und Übungen für den Unterricht an Gymnasien«. Der gesamte Stoff ist in 2 Hauptgruppen geordnet: I. Allgemeine Einleitung und II. spezielle Psychologie. Unter die erste Kategorie fallen 3 Abschnitte: 1. Gegenstand, Aufgabe und Methode der Psychologie (§ 1–4), 2. Hauptklassen psychischer Erscheinungen und System der Psychologie (§ 5—13), 3. Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Physischem und Psychischem (§ 14—21). Die spezielle Psychologie ist in 2 Teile gegliedert: 1. Geistesleben (§ 22—58) und Gemütsleben (§ 59—82). Da eine ausführliche Besprechung des ganzen reichen Inhaltes des H.'schen Buches zu weit führen würde, so seien nur einige der markantesten Stellen herausgegriffen.

G e g e n s t a n d d e r P s y c h o l o g i e sind die psychischen Erscheinungen. Der Name »Seele oder Psyche« kann in doppeltem Sinne gebraucht werden: a. als Inbegriff psychischer Erscheinungen, b. als Träger psychischer Erscheinungen; letzterer Begriff, der der Seelensubstanz, gehört der metaphysischen Psychologie an. Von psychischen Erscheinungen

können wir nur sprechen, weil ihnen physische Erscheinungen beigeordnet sind. Diese zweifachen Erscheinungen sind *toto genere* verschieden. Fünf charakteristische Merkmale legt H. den psychischen Erscheinungen bei: 1. Sie sind Gegenstand der unmittelbaren oder inneren Wahrnehmung: 2. in jeder psychischen Erscheinung lassen sich unterscheiden der psychische Akt und sein Inhalt oder Gegenstand; 3. alle psychischen Erscheinungen sind teils Vorstellungen, teils haben sie solche zur Grundlage; 4. die in je einem Individuum zu je einem Zeitpunkte vorhandenen psychischen Vorgänge stehen zu einander in einer überaus innigen Beziehung, welche man Einheit des Bewufstseins nennt; 5. alle psychischen Erscheinungen sind unräumlich. Diese fünf Eigenschaften erscheinen uns jedoch nicht alle als gleichwertig und stringent. Aufgabe der Psychologie ist die Beschreibung (Analysis und Klassifikation) und Erklärung der psychischen Erscheinungen; die Erklärung kann teils rein psychologisch, teils psychophysisch sein. Die Methode der Psychologie mufs induktiv, empirisch sein; Hauptquelle ist die Selbstbeobachtung; für das Beobachten anderer bildet die Selbstwahrnehmung die unerläfsliche Grundlage; die psychophysischen Methoden werden nicht genannt und beschrieben. »Letztes Ziel der wissenschaftlichen Bemühungen bleibt aber, so gut wie für jede andere Wissenschaft, auch für die Psychologie die Gewinnung einer einheitlichen Theorie. Auch nach Erreichung dieses Zieles würde aber die Psychologie noch immer unter die empirischen Wissenschaften gehören.« (S. 11).

Die psychischen Grundklassen sind aus folgendem Schema zu ersehen:

Psychische Erscheinungen

I. Des Geisteslebens — II. Des Gemütsleben

1. Vorstellungen, 2. Urteile — 3. Gefühle, 4. Begehrungen.

Diese Einteilung scheint uns aber nicht ganz einwandfrei, denn so ist z. B. das Wollen nicht ohne Rest unter das Gefühlsleben zu subsumieren, da beim Wollen doch auch Vorstellungen mit im Spiele sind. Wir ziehen deshalb die Einteilung der psychischen Gebilde in einfache und zusammengesetzte vor.

In der »Einleitung« wird ein sehr umfangreicher Paragraph (17) dem in der Gegenwart viel diskutierten Verhältnis von Leib und Seele gewidmet (S. 42—63). Jeder Psychologe und Philosoph ist sozusagen genötigt, zu dieser Frage Stellung zu nehmen und sich entwender kritisch über die bisherigen Theorien zu äufsern oder neue Wege und Gesichtspunkte zu zeigen. So auch H. Er betont in erster Linie »dass alle Versuche zur Entscheidung der Schwierigkeiten und Streitigkeiten, welche sich von jeher an die Deutung der Thatsache vom Zusammensein seelischer und leiblicher Vorgänge geknüpft haben, mit oder ohne Absicht der mit diesem Probleme sich beschäftigenden Forscher bei konsequenter Verfolgung des Problems metaphysischen Charakter annehmen.« Zwei Haupttheorien lassen sich unterscheiden: Kausalitäts- und Identitätstheorie. Erstere lehrt sowohl eine Einwirkung des Psychischen auf das Physische

als auch umgekehrt. Die Identitätstheorien zerfallen in zwei Gruppen: a. solche, welche das Psychische auf das Physische (Materialismus) oder das Physische auf das Psychische zurückführen; b. die Zweiseitentheorie, nach welcher das Physische und das Psychische nur zwei Seiten eines und desselben metaphysischen Realen seien (Fechner, Ebbinghaus, Höffding, Paulsen). Die Identitätstheorien sind monistische Lehren, während der Dualismus eine wirkliche Wechselwirkung behauptet. Der Materialismus scheitert an der Evidenz der inneren Wahrnehmnng, die Hypothese des universellen Parallelismus krankt an einer schlechten empirischen Begründung: sie bewegt sich wesentlich auf phänomenalem Gebiete. Die Zweiseitentheorie ist eigentlich dualistisch und kaum mehr als ein Bild.

Die schon vorhandenen Theorien über die Aufmerksamkeit bereichert H. um eine neue. »Aufmerken heifst bereit sein zu geistiger Arbeit«. Die Begründung dieser Theorie gegenüber anderen dürfte tiefer und weiter sein; auch könnte der ganzen Lehre von der Aufmerksamkeit eine gröfsere Ausführlichkeit nicht schaden.

Zur Frage der unbewufsten psychischen Erscheinungen wird in folgender Weise Stellung genommen: »Die Möglichkeit und die wirkliche Existenz unbewufster psychischer Erscheinungen ist zu bejahen in dem Sinne, dafs bei weitem nicht jeder psychische Vorgang Gegenstand eines auf ihn gerichteten Wissensaktes ist; also: es giebt (aktuell) unbewufste = nicht gewufste psychische Vorgänge und Zustände .... Aber es giebt keine (potentiell) unbewufsten = nichtswifsbaren psychischen Vorgänge.«

Im letzten Paragraphen, der die Entwicklung eines sittlichen Charakters behandelt, wird auch kurz die Pädagogik berührt. Es wird betont, dafs zur Erziehung im engeren und eigentlichen Sinne zahllose Einwirkungen vonseiten des Lebens kommen. »Manche von diesen Einflüsse en müssen gerade durch ihre brutale Schonungslosigkeit Kanten abschleifen und so den Ernst des Lebens kennen lehren.« Für die Charakterbildung sind Ideale und edle Vorbilder von gröfstem Werte. Über den wirklichen Wert des erziehenden Unterrichts, der durch den Intellekt sich Zugang zum Willen verschaffen will, heifst es: »Wie weit von solchen mit Bedacht gewählten Ausgangspunkten der Weg dem verheifsenen Ziele der Charakterbildung wirklich entgegenführt, kann nicht die Psychologie in allgemeinen Formeln, sondern nur die keiner Selbsttäuschung sich hingebende Kritik des Erziehers an seinem eigensten Werke, in endgiltiger Weise aber freilich erst das Leben lange nach der Schule, die für jenes bilden wollte, entscheiden.« Zur Erziehung mufs sich noch gesellen die Selbsterziehung. »So ist es eine Dreiheit von Bedingungen, denen das Gelingen eines solchen Werkes, die Vollendung einer Menschenseele im Guten, anheimgegeben bleibt: Ein tüchtiger Kern und Keim; eigene Arbeit am eigenen Wesen; Hereinwirken von heilsamen Kräften aus der nächsten Umgebung bis aus unabsehbaren Fernen.«

Zum Schlusse mufs ich ganz der Ansicht H.'s beipflichten, wenn er das Kennen der Psychologie in ein psychologisches Können umgesetzt sehen will. »Ich meine und verlange, dafs wer von sich sagen will, er

habe »eine Psychologie studiert«, von da an sich gewöhnt haben müfste, an den mit jedem Augenblick in ihm und an ihm vorüberziehenden Bildern psychischen Lebens mehr Farben und mehr einzelne Züge zu entdecken, als der psychologisch Unwissende und Ungeschulte.« Dem Pädagogen dürfen diese Worte gewifs nicht in die Luft gesprochen sein. —

Neue litterarische Erscheinungen im Zeichnen.

Von Oberlehrer **Paul Stade** in Sondershausen.

Karl Scheinecker. 111 krummlinige geometrische Ornamente aus allen Stilarten mit Anleitung zu deren Ausführung. Für den Unterricht sowohl, als auch zur selbständigen Übung im geometrischen Zeichnen. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn. 10 Mark.

In einer Mappe vereinigt enthalten diese losen Blätter für den Unterricht im geometrischen Zeichnen eine überreiche Auswahl in guter Entwicklung. Der beigegebene Text ist kurz, aber völlig angemessen und giebt zu jeglicher Zeichnung aufser der Ursprungsbestimmung, eine leicht übersichtliche Anleitung für die richtige Nachbildung. Für den Unterricht in der Volksschule dürften die Blätter ihres kleinen Formats wegen und auch weil sie ohne Zirkel und Lineal für die Nachbildung nicht verwendbar sind, sich kaum eignen, im Fachunterricht der Fortbildungsschule aber, wo sie als Vorlagen für den Einzelunterricht, oder als Grundlage für die Tafelzeichnung des Lehrers dienen können, geben sie ein eben so reichhaltiges, als anregendes Material.

Emanuel Bayer, Schriftvorlagen zu Aufschriften und Beschreibungen von Zeichnungen. Zweite Auflage, Preis 50 Pfennige. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn.

Auf sechs Blättern bietet das kleine Heftchen eine Reihe von schönen und — was hier eine grofse Hauptsache ist — auch leicht nachzubildenden Vorlagen in lateinischen Lettern. Wer Zeichnungen, Landkarten und ähnliches mit derartigen Aufschriften gesehen hat, der wird ihren schönen, das Auge bestechenden Eindruck zu würdigen wissen. Der billige Preis gestattet jeder Schule die Anschaffung des Büchleins und mit leichter Mühe sind die Schüler anzuleiten, von den Vorschriften den richtigen Gebrauch zu machen.

Karl Meyer's Zeichenhefte für Stadt- und Landschulen, Heft 1, bearbeitet von Karl Pacgua, Lehrer in Posen. Preis 12 Pfennige. Hannover, Verlag von Karl Meyer.

Ein Heft in Quartformat, mit Beigabe eines Begleitschriftchens für den Lehrer. Wieder einer der vielen von durchaus falschem Standpunkte ausgehenden Versuche, die Schwierigkeiten des ersten Unterrichts im Zeichnen zu verringern. An Stelle des Netzes wird das Stigma gesetzt und mit 10, in dieser Darbietung nicht günstig gewählten, Zeichnungen wird eine Vorbereitung für das freie Zeichnen zu geben versucht. Die pädagogischen Erwägungen des Verfassers sind ganz gute, schade nur, dafs sie ihn zu solchem Vorschlage bringen, während er doch konsequenter Weise hätte fordern müssen, dafs — der richtig erkannten

Schwierigkeiten wegen — auf dieser Stufe (es ist die 4. Klasse 6klassiger Schulen für diese Übungen ins Auge gefafst) von einem freien Zeichnen lieber ganz abzusehen sei. Phantasie und Schönheitsempfindung werden bei solchem Unterrichte stets leer ausgehen, und das Bischen Übung der Hand, das dabei erworben wird, ist so unbedeutend, dafs es der Mühe und Zeit, die darauf verwendet worden, nicht wert erscheint.

Lehrer-Vereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung, Hamburg. Zur Reform des Zeichenunterrichtes. 1. Heft. Hamburg, Bogsen und Maasch. 1897.

Mit diesem Schriftchen hat sich der Hamburger Verein um die seit einigen Jahren lebhaft in Flufs gekommene Frage der Reform des Zeichenunterrichtes ein unzweifelhaftes Verdienst erworben, indem er die im Laufe der Zeit erschienenen Reformvorschläge darin zusammenfafste und die öffentliche Aufmerksamkeit von neuem darauf hinlenkte. Unter Berücksichtigung der deutschen und ausländischen Litteratur werden die auf eine Umgestaltung des Unterrichtes hinzielenden Forderungen eingehend begründet, und als Ergebnis derselben betont, dafs die Methode von vornherein darauf angelegt sein mufs, die Selbstthätigkeit des Kindes anzuregen. An die ungeschickten aber selbständigen Darstellungen, welche das Kind im Spiel von den Gegenständen seines Gesichtskreises entwirft, soll sie sich anschliefsen, seine Anlage zum Genusse des Schönen, seine Freude an der Farbe soll sie liebevoll vertiefen und ausbilden. Von grofser Bedeutung sind in dieser Beziehung die planmäfsigen Beobachtungen, welche an tausenden von Kindern in öffentlichen Schulen Amerikas angestellt worden sind, indem man sie eine vorerzählte Geschichte nach eigenem Ermessen zeichnerisch wiedergeben oder einen geschmückten Gegegenstand abzeichnen liefs. Der Verlauf solcher Untersuchungen wird stets dazu führen, alle geometrisch-ornamentalen Formen — wenigstens in den ersten Jahren — aus dem Zeichenunterrichte gänzlich zu verbannen und zu diesem Schlusse ist auch der Hamburger Verein durch seine Untersuchungen gelangt. Selbstverständlich verurteilt er damit — bemerkenswert genug, dafs das gerade in Hamburg geschieht — das Netzzeichnen und empfiehlt an Stelle dessen das Legen von Lebensformen durch Stäbchen. (Ich habe an dieser Stelle früher schon auf das von Fritz Müller in Hamburg verfafste Buch über das Stäbchenlegen hingewiesen, und kann es hier nur von neuem empfehlen.) Selbstverständlich und durchaus richtig ist es nur, dafs bei solchen Anschauungen alle Vorlagen, Wandtafeln und die farbenkalten Gipsmodelle verworfen werden, wogegen immer wieder gefordert wird, dafs der Unterricht streng auf Anschauung der Natur und Darstellung ihrer Gebilde begründet werde. Der letzte Teil des Buches enthält einzelne Vorschläge für den Lehrgang im Zeichnen, wie sie sich als Ergebnis praktischer Versuche in den Hamburgischen Schulen darstellen, die ihre Ausführbarkeit hinlänglich erwiesen haben. Wer sich für die durchaus notwendige Hebung des künstlerischen Sinnes und für seine Verbreitung in allen Schichten unseres Volkes interessiert, wer für die Hebung des Zeichenunterrichtes — der eine grofse Zukunft vor sich hat — einzutreten gewillt ist und

sich rasch über das Erforderliche unterrichten will, der möge diese inhaltreiche Schrift nicht unbeachtet lassen.

Al. Fellner's und Steigl's Schule des Freihandzeichnens. Neue Zeichenvorlagen für Bürgerschulen und für die oberen Klassen der Volksschulen, sowie für gewerbliche Fortbildungsschulen. Gezeichnet und herausgegeben von Franz Steigl. Heft 1, 24 Blatt. Heft 2, 20 Blatt. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn. Preis 7 M. und 7,50 M.

Zwei hübsche Mappen, Grofsfolio, enthalten in sehr schöner Ausstattung eine fortlaufende Reihe von Darstellungen, die sämtlich den Formen der Renaissance entnommen sind. Nach unsern Verhältnissen würde ich in erster Reihe einer Verwendung dieser Hefte in der Fortbildungsschule das Wort reden, für die sie mir ein ganz vorzügliches Material zu sein scheinen, doch soll damit nicht geleugnet werden, dafs sie auch in allgemein bildenden Schulen mit Erfolg zu verwenden gehen. Ein ornamentales Zeichnen, das die Entstehung der Formen und die Lebensbedingungen des Ornamentes nicht eingehend berücksichtigt, ja als Hauptsache in den Vordergrund stellt, kann nur einen sehr bedingten Wert beanspruchen, weil es den Schüler zur selbständigen, klaren Auffassung nicht bringen, ihm die Fähigkeit des eigenen Entwerfens nicht verleihen kann. Hier aber ist in schöner, leichtfafslicher Weise der Versuch gemacht, einer Grammatik des Ornamentes die Wege zu bahnen. Heft 1 führt zunächst das schematische Herzblatt als Grundform der kurzen Blätter vor, zeigt an entsprechenden Beispielen seine Veränderung durch einfachen und mehrfachen Schnitt in den Blattrand und benutzt dann — um die Anwendung nach einer Seite zu zeigen — die gewonnenen Formen zur Bildung von Rosetten. Die zweite Reihe führt das längliche Blatt als Grundform vor, zeigt dessen Veränderungsfähigkeit und bildet damit sehr hübsche Blatt- und Blütenkelche. Die weitere Anwendung zeigen kleine Zweige, an denen diese Blätter mit verschiedenen Früchten in Verbindung gesetzt sind. Nun folgen offene Fruchtkapseln, Fruchtkelche und stilisierte Blüten (St. Petronio in Bologna), an historischen Beispielen Entwicklung und Verwendung des Blattes zeigend. Eine zweite Reihenfolge zeigt das längliche Blatt gebogen als Grundform und in seiner Veränderung, besonders auffällige Blattbildungen und den Akanthusschnitt. Daran schliefsen sich reichere Blattkelche aus langen Blättern geformt und endlich in acht Beispielen — sämtlich den Schöpfungen der italienischen Renaissance entnommen — die mustergiltige Verwendung dieser Formen. Das zweite Heft führt in ähnlicher Weise, wie das erste die Blätter, die Ranke in ihrer Entwicklung und Veränderung vor, und verbindet sie mit den im ersten Hefte gegebenen, immer reicher sich entwickelnden Motiven. Als besonders anerkennenswert ist es zu bezeichnen, dafs der Verfasser darauf verzichtet, durch eigene Erfindungen zu glänzen und statt dessen in vorzüglicher Auswahl Motive aus dem reichen Schatze guter alter Ornamente wählt. Druck und Ausstattung — zum Teil in mehreren Farben ausgeführt — sind vorzüglich, einige kleine Fehler in der Zeichnung sind in einem beigegebenen Blatte sofort richtig gestellt, auch ein unliebsames Versehen in dem kurzen Vorworte wird auf diesem

Blatte berichtigt. Die Anschaffung des Werkes für Fortbildungsschulen, wie zur eigenen Informierung ist durchaus zu empfehlen.

Levin Kuglmayer. Vorlagen für Ziegelverbände. Zum Gebrauche an gewerblichen Lehranstalten und an Bürgerschulen. Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn. 3 Mark.

Ein kleines, offenbar aus der Praxis heraus entstandenes Werkchen, das auf 31 losen Blättern nicht weniger als 241 Figuren in sauberer, kolorierter Zeichnung bietet. Da sind alle Arten »Läufer-, Kreuz-, Bind- und Blockverband« in reichen Beispielen vertreten; da ist der gothische und holländische Verband. Ferner durchbrochene und hohle Mauern, Pfeilerverbände, Schlöte, Bogenverbände und Fenstersturze und zu guter Letzt auch noch Beispiele für Pflasterungen. Diese Inhaltsübersicht verbunden mit dem sehr niedrig gestellten Preise, ist allein schon ein Beweis für die Brauchbarkeit des kleinen Werkes, das man nicht ohne Vergnügen betrachten kann.

University of California studies. Notes on children's drawings. Berkeley, published by the university. 1897.

In Amerika widmet man der Reform des Zeichenunterrichtes ein sehr erfreuliches und ganz aufsergewöhnliches Interesse, wie die mächtig anschwellende Litteratur über diese Sache beweist. Das vorliegende Werk nimmt unter allen bezüglichen Veröffentlichungen eine ganz besondere Stelle ein, da es sich mit Untersuchungen beschäftigt, die scheinbar weit abliegen von den allgemeinen Interessen der Schule. Die zahlreich eingestreuten Illustrationen sind geeignet zunächst ein bedenkliches Kopfschütteln hervorzurufen, denn sie erweisen sich auf den ersten Blick als ganz komische Schmierereien, deren Bedeutung man sich schwer zu erklären vermag. Aber die gute Absicht wird einem klar, wenn man den Text einer Durchsicht unterwirft und erfährt, dafs hier Untersuchungen angestellt wurden, um festzustellen, was und wie ein kleines, noch nicht schulpflichtiges Kind zeichnet, wenn es sich selbst überlassen ist. Ob diese Untersuchungen dazu führen können, eine Methode der naturgemäfsen Entwicklung des Zeichnens zu finden, das bleibt freilich abzuwarten, und vorläufig sieht es darnach noch nicht aus. Vier Kinder, zwei Mädchen und zwei Knaben, im Alter von 2—6 Jahren, sind für diese Versuche benutzt worden, und über die Art und Zeit der Entstehung jeder einzelnen von ihnen gelieferten, vollkommen frei erfundenen, Zeichnungen ist genau berichtet. Dafs man es dabei mit besonders für das Zeichnen beanlagten Kindern zu thun habe, ist nicht gesagt, und im allgemeinen pflegt sich in diesen Jahren auch ein Talent nicht zu offenbaren — vielmehr sind es naive Darstellungen, — man gestatte mir den Ausdruck »Schmierereien«, wie sie jedes Kind dieses Alters zu machen pflegt, und man ersieht aus ihnen — was einem aufmerksamen Beobachter lange klar ist — dafs ein Kind eine jede Form stilisiert in ein gewisses Schema bringt, und diese schematische Form immer wieder anwendet. Ob es aber ratsam oder auch nur möglich sein wird, diesen, gewissermafsen von der Natur gewiesenen Weg, zu gehen, ob es möglich sein wird darauf fufsend eine bessere Methode zu finden, als die jetzt gehandhabten, das mufs dahin gestellt bleiben. Der Herausgeber aber — und

seine ihn bei diesen Beobachtungen unterstützenden Freunde — sind auch durchaus nicht so kühn, etwas derartiges behaupten zu wollen, sie begnügen sich vielmehr mit dem Bewufstsein, einen immerhin nicht zu verachtenden Baustein herbeigeschaft zu haben, für die grofse Arbeit, die hier noch zu vollbringen ist.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

»Am Ende des Jahrhunderts.« Rückschau auf 100 Jahre geistiger Entwicklung. Herausgegeben von Dr. P. Bernstein. Bd. I.: Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert von Dr. Br. Gebhardt I. (101 S.) Bd. II.: Die Frau im neunzehnten Jahrhundert von M. Cauer (150 S.). Bd. III.: Juden und Judentum im neunzehnten Jahrhundert von Dr. Bernfeld (167 S.). Bd. IV.: Häusliches und gesellschaftliches Leben im neunzehnten Jahrhundert von Dr. G. Steinhausen. (208 S.). Bd. V.: Deutsche Musik im neunzehnten Jahrhundert von Dr. M. Graf (198 S.). Bd. VI.: Die dekorative Kunst im neunzehnten Jahrhundert von K. Rosner (140 S.). (Berlin, S. Cronbach, 1898. à Bd. 1,50 M.) Kein Zeitpunkt im Jahre veranlafst uns mehr zum Rückblick auf die im Laufe desselben geleistete Arbeit, als die Tage, wo es sich seinem Ende naht; so werden wir auch jetzt, wo ein Jahrhundert zur Neige geht, veranlafst, auf die geistige und soziale Arbeit in dem grofsen Zeitabschnitt zurückzublicken, um zu erfahren, ob und welche Fortschritte wir gemacht haben. Hierzu bietet uns das vorliegende, in seinen einzelnen Teilen von Fachmännern bearbeitete Werk ein vorzügliches Hilfsmittel; es ist keine Gelehrtenarbeit, die bis ins kleinste Detail geht, um recht gründlich zu sein; die Verfasser haben immer die Belehrung im Auge und bieten daher, bei aller Gründlichkeit, eine fesselnde Lektüre.

Eine Ergänzung zu dem vorhergehenden Werke bilden die »Biographischen Volksbücher«. Lebensbilder aus dem neunzehnten Jahrhundert. (R. Voigtländers Verlag in Leipzig.) 1. Sturmhöfel, »König Albert von Sachsen« (124 S., 14 Abb., 1 M.) 2. Pahl, Fr., »Werner v. Siemens« (91 S., 75 Pf.) 3. Diederich, Dr., »Emile Zola« (98 S., 75 Pf.) 4. Eckerlin, Prof. Dr. H., »Heinrich von Treitschke« (190 S., 1,50 M.) 5. Schmidt, A. und Rösch, H., »Louise Otto-Peters« (102 S., 1 M.) 6. v. Hanstein, A., »Gerhart Hauptmann« (64 S., 50 Pf.) 7. Blenke, Dr. F., »Alfred Krupp« (128 S., 1,25 M.). In der von der Verlagsbuchhandlung jedem Bändchen vorgedruckten Anzeige heifst es: »Es giebt kaum einen anziehenderen Lesestoff, als gute Biographien. Eine ausgeprägte, bedeutende Persönlichkeit, lebenswahr, warm und formgewandt geschildert, übt auf jedermann ihre Anziehungskraft aus, selbst wenn der Leser ihr nach Beruf und Denkart ferner steht. Das grofse Vorbild erhöht die Ansprüche an die eigenen Leistungen, stählt die Thatkraft, erweitert den Gesichtskreis,



kurz, ist ein vortreffliches Bildungsmittel für Charakter und Geist.« Aber besonders für den Lehrer sind Biographien von besonderem Wert, denn sie lassen ihn Einblick thun in die Entwicklung des Geisteslebens, der Welt- und Lebensanschauung, des Denkens, Wollens und Handelns der betreffenden Persönlichkeit unter den gegebenen Verhältnissen. Wie aus den angegebenen Namen zu ersehen ist, hat die Verlagsbuchhandlung es verstanden, die Biographien von solchen Männern und Frauen von sachkundiger Hand zur Darstellung bringen zu lassen, welche in irgend einer Hinsicht gestaltend auf unsere Zeitkultur eingewirkt haben; wir lernen also neben der Entwicklungszeit der betreffenden Persönlichkeit auch ihre Stellung zur Kultur unsrer Zeit kennen. In König Albert von Sachsen lernen wir den weisen Fürsten und tapferen Feldherrn, in W. v. Siemens den Fürsten der Technik, den wissenschaftlichen Forscher, genialen Erfinder und umsichtigen Geschäftsmann, in Emile Zola den bedeutendsten Romandichter des modernen Frankreich und seine Werke, in H. v. Treitschke den bekannten Geschichtslehrer und Geschichtsschreiber und seine politischen und sozialen Anschauungen, in Luise Otto-Peters die Dichterin und Vorkämpferin für Frauenrecht, in Gerhart Hauptmann einen der in neuester Zeit durch seine Dramen bekannt gewordenen modernen deutschen Dichter und seine Werke, und endlich in Alfred Krupp den Industriekönig in seinem Leben und Wirken kennen. * *

»Die Chemie im täglichen Leben«, gemeinverständliche Vorträge von Dr. Lassar Cohn, Universitätsprofessor. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. 303 S., 21 in den Text gedruckten Holzschuitten, 4 M. Hamburg u. Leipzig, Leop. Voss, 1897. Von diesem Werk, dessen erste Auflage in einem Jahre verkauft wurde, sagt Prof. Otto N. Witt von der Techn. Hochschule Charlottenburg: »Niemand wird dieses Werk, welches sich aus zwölf Vorträgen zusammensetzt, lesen können, ohne eine Fülle von Belehrung daraus zu schöpfen, die er vergeblich in irgend welchen anderen uns bekannten populären Büchern suchen würde. Mit aufserordentlichem Geschick hat der Verfasser es verstanden, die verschiedensten chemischen Dinge in den Kreis seiner Betrachtungen zu ziehen. . . . . Wir wünschen dem vortrefflichen Werke die weiteste Verbreitung, die es vollauf verdient, und wir hoffen, dafs es dazu beitragen wird, der Chemie diejenige Popularität zu erwerben, welche sie leider noch nicht in dem hohen Grade besitzt, wie andere weniger durchgeistigte Wissenschaften«. Alle Gebiete der Chemie, welche für's Natur- und Kulturleben von besonderer Wichtigkeit sind, werden anschaulich und leicht fafslich erörtert. * *

Neue Bücher und Zeitschriften.

Asien, orohydrographische Wandkarte für die Schule von Keil. 9 M. Leipzig, Meyers geogr. Institut.

Arndt, E. M. von Meisner und Geerds 561 S. 7 M. Berlin, Reimer.

Aus Natur- und Geisteswelt. I. Gesundheitslehre. Vorträge von Buchner, Prof. Dr. 139 S. 90 Pf. II. Soziale Bewegungen und Theorien von Maier. 172 S. 90 Pf. Leipzig, Teubner.

Aus dem pädag. Universitäts-Seminar zu Jena. VIII. von Prof. Rein. 225 S. 2,50 M. Langensalza, Bayer u. S.

Deutschland von Ratzel. 332 S. gbd. 2,50 M. Leipzig, Grunow.

Deutsche Sprachbau, der, als Ausdruck deutscher Weltanschauung von Fink. 123 S. 2 M. Marburg, Elwert.

Deutsche Geschichte im 19. Jahrhdt. von Dr. Gebhardt. 2 Bd. 160 S. 1,50 M. Berlin, Cronbach.

Deutsche Dichtung der Gegenwart von Bartels. 2. Aufl. 272 S. 3 M. Leipzig, Avenarius.

Ethische Grundfragen von Lipps. 308 S. 5 M. Hamburg, Vofs.

Ernährung der Pflanzen von Hansen, Prof. Dr. 2. Aufl. 299 S. 5 M. Prag, Tempsky.

Fremdsprachliche Unterricht, neuere und ebenere Bahnen von Baerwald Dr., 139 S. 2,40 M. Marburg, Elwert.

Geschichte des Volkes Israel von den ältesten Zeiten bis zur Zerstörung Jerusalems durch die Römer von Prof. Dr. Cornill. 326 S. gbd. 8 M. Leipzig, Harassowitz.

Hand-Atlas über alle Teile der Erde in 61 Haupt- und 124 Nebenkarten von Debus. 2. Aufl. 112 S. 28 M. Leipzig, H. Wagner u. Debus.

Herbarts Ethik, Erläuterungen mit Berücksichtigung der gegen sie erhobenen Einwendungen. 146 S. 2,50 M. Langensalza, H. Beyer u. S.

Historische Methode, die neue, von Bellow. 79 S. 1,60 M. München, Oldenburg.

Hochschulvorträge I. Deutschlands Kolonieen von Hassert. Leipzig, Seele u. Co.

Keller, Gottfried, Leben von Baechtold. 281 S. 3. M. Berlin, Besser.

Kulturwissenschaft u. Naturwissenschaft von Prof. Dr. Rickert 71 S. 1,40 M., Freiburg, Mohr.

Länderkunde, Bibliothek von Kirchhoff und Fitzner III/IV. Italien, von Prof. Dr. Deecke. 514 S. 12 M. Berlin, Schall.

Naturwissenschaften, Grundrifs einer Geschichte von Dr. Dannemann, II. Bd. 435 S. 9 M. Leipzig, Engelmann.

Physik, Grundrifs nach dem neuesten Stand der Wissenschaft von Dr. Jordan, 265 S. 4 M. Berlin, Springer.

Poetik. Die Gesetze der Poetik in ihrer geschichtlichen Entwicklung von Eug. Wolff. 286 S. 4 M. Oldenburg, Schulze.

Philosophen, moderne, von Kronenberg (Lotze, Lange, Feuerbach etc.) 221 S. 4,50 M. München, Beck.

Probleme und Charakterköpfe. Studien zur Litteratur unserer Zeit von J. E. v. Grotthufs 426 S. 5,50 M. Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer.

Pestalozzi als sittlich-religiöser Erzieher in Theorie und Praxis. Von Süfs. I. Bd. Theoret. Teil 408 S. 3,50 M. Weifsenburg, Ackermann.

Roman, der deutsche, des 19. Jahrhdts. von Mielke. 3. Aufl. 556 S. 4,50 M. Berlin, Schwetschke u. S.

Schul-Geographie, Lehrbuch von Tromnau. 2 Tl. Länderkunde. I. 160 S. 1,60 M., II. 162 S. 1,60 M. III. 201 S. 2 M. Halle Schroedel.

Somatologie und Hygiene, Lehrbuch, von Hanauseck, 158 S. gbd. 2,80 M. Prag, Tempsky.

Sprechen und Schreiben fremder Sprachen, eignet sich der Unterricht im, für die Schule? von Baerwald Dr., 75 S. 1,20 M. Marburg, Elwert.

Strömungen, die geistigen und sozialen des 19. Jahrhunderts von Prof. Ziegler. 714 S. 10 M. Berlin, Bondi.

Vorkämpfer der deutschen Einheit von Blum. 298 S. 5 M. Berlin, Walther.

Volkstum, das deutsche, von Dr. H. Meyer 679 S. 13 M. Leipzig. Bibliograph. Institut.

Weltgeschichte, Monographien von Heyk. VI. Below, Prof. Dr.: Das ältere deutsche Städtewesen und Bürgertum. Bielefeld, Velhagen u. Klafsing.

Pädagog. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung von K. Muthesius. 1899. 1. H. (Hannak, die Lehrerbildung in Österreich. — Rein, Preufsisches oder Sächsisches System u. a.) Gotha, Thienemann. Heft 1—12 12 M.

Die deutsche Schule von R. Rifsmann III. 1. H. (Rifsmann, Pestalozzi, Andreae, Über die psychologische Bildung des Pädagogen; Linde, Von der Wichtigkeit des Anschauens gegenüber dem Denken). Leipzig, Klinkhardt. H. 1—12 8 M.

Evangelisches Schulblatt von Horn und Hollenberg. 43. Bd. H. 1. (Kunstbetrachtung und Kunstgenufs in der Schule von Lehmhaus) G..tersloh, Bertelsmann. Heft 1—12. 6 M.

Praxis der Erziehungsschule von Just. III. H. 1. (Naturkunde des 6. Schuljahres; Konzentrationsbild.) Altenburg, Pierer.

Pädagogische Studien von Dr. M. Schilling. XX 1. (Dr. Eucken, Über den Plan einer kritischen Behandlung pädagog. Grundbegriffe. 2. Dr. Fuhr, Die Anschauung. 3. Dr. Franke, Über den litteraturgeschichtlichen Unterricht an Lehrerbildungsanstalten). H. 1--6. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer.

Österreichische Schulbote von Frisch. 49. 1. H. (Über das Verhältnis zwischen Sprach- und Sachunterricht u. a.) H. 1—12. 7,20 M. Wien, Pichler Wwe. u. S.

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege von Frismann 1899. N. 1. (Entstehung und Verhütung nervöser Zustände bei Schülern). Hamburg, Vofs. H. 1—12 16 M.

Blätter für die Schulpraxis von J. Böhm. X. H. 1. (Scherer, die wissenschaftlichen u. philosophischen Grundlagen für die wissenschaftliche Pädagogik der Zukunft. Schillers Wallenstein u. a.) Nürnberg, Korn. H. 1—6. 3 M.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. jährl. 8 M.

Der Türmer. Monatsschrift für Geist u. Gemüt von E. v. Grotthufs. Stuttg. Pfeiffer u. Greiner; vierteljährlich 4 M.

Zur guten Stunde. Illustrierte Familien-Zeitung, herausgegeben v. R. Bong. Gratis-Beilage: Meister-Novellen des XIX. Jahrhunderts. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Für alle Welt. Illustr. Familien-Zeitschrift, herausgegeben v. R. Bong. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus, Bong u. Co.

Moderne Kunst. Illustr. Zeitschrift. 24 Hefte à 60 Pf. Berlin, R. Bong.

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht von Dr. Bartels. 73. H. 1. (Wahrheit und Irrtum auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung am Anfang und Ende des neunzehnten Jahrh. Dr. Mollberg, Die Idee der Herbart-Stoyschen Schule, Hohmann, Begriff und Wesen der Seele). H. 1—6. 8 M. Frankfurt a/M., Diesterweg.

Schweiz. päd. Zeitschrift von Fritschi u. Stucki. IX. H. 1. Thourmen, Fr. Nietzsche u. Bildung. Dr. Zollinger, Über die geistige Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren.) H. 1—6. 4 M. Zürich, Orell Füfsli.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 4. *April* 1899. X. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Das geniale Schaffen.

Ein Essay von **Dr. Emil Koch** in Leipzig.

(Schlufs.)

Aus der Art genialen Schaffens hat man eine eigentümliche Folgerung gezogen, die bereits gang und gäbe geworden ist. Weil das Genie sich nicht mit Schwierigkeiten aufhält, an deren Bewältigung der Nichtgeniale fruchtlos sein ganzes Leben setzen würde, mufs es mühelos schaffen. Man glaubt, es schüttle alles aus dem Ärmel, ein Sinn, den wir ohne weiteres mit dem Worte »Schaffen« verbinden. Man denkt nicht daran, dafs aufsergewöhnliche Kräfte den Menschen fort und fort zu aufsergewöhnlichen Aufgaben treiben. Mozart äufserte sich über seinen Don Juan in einer Unterredung mit dem Prager Orchesterdirektor Kucharz: »Ich habe mir Mühe und Arbeit nicht verdriefsen lassen, für Prag etwas Vorzügliches zu leisten. Überhaupt irrt man, wenn man denkt, dafs mir meine Kunst leicht geworden ist. Ich versichere Sie, lieber Freund, niemand hat soviel Mühe auf das Studium der Kompositionen verwendet als ich. Es giebt nicht leicht einen berühmten Meister in der Musik, den ich nicht fleifsig und oft mehrmals durchstudiert hätte.« Oder greifen wir einmal in die Geschichte der Naturwissenschaften zurück. Keplers Hauptgesetz, dafs die Planeten sich in Ellipsen um die Sonne als den einen Brennpunkt bewegen, ist auch nicht von heute auf morgen entstanden. Dazu bedurfte es vor allem der Arbeiten Tycho Brahes, der sich lange mit den Bewegungen des Mars beschäftigt und über sie genaue Beobachtungsregister angefertigt hatte. Erst die Verarbeitung dieses gewaltigen Materials brachte Kepler auf sein berühmtes

Gesetz, welches in seiner schönen Einfachheit nichts von den krausen und höchst komplizierten Untersuchungen verrät, deren glänzender Abschlufs es ist. So geht's aber mit allen genialen Leistungen. Der Uneingeweihte weifs nicht, welcher Unermüdlichkeit es bedurfte, bis »der grofse Wurf« gelang. Er schiebt gerne alles auf die Begabung, ohne die es ja nun einmal nicht geht, und glaubt, diese brauche blofs in Aktion zu treten, um sofort die Welt mit einem Kunstwerk ersten Ranges zu überraschen. Die Begabung ist für ihn eine Maschine, die ganz mechanisch arbeitet.

Folgende Erwägungen sind da wohl von Vorteil. Alle Anlagen äufsern sich zunächst mehr oder weniger als sogenannte Lieblingsbeschäftigungen, die nebenbei betrieben werden, als Spiel, an dem die Leidenschaft sich erhitzt, ohne dafs damit der Entschlufs, ihm alle Kräfte zu widmen, sogleich einzutreten brauchte. Vielmehr bedarf es dazu oft eines äufseren Anstofses, oder es müfste die Vertiefung in das Spiel schon so grofs geworden sein, dafs eine Trennung von ihm unmöglich erscheint. Dabei sind die Menschen den gröfsten Selbsttäuschungen unterworfen. Während mancher jugendliche Enthusiast ohne seine Kunst glaubt sterben zu müssen — und dabei sehen wir ihn später als zufriedenen »Philister« seinem Beruf nachgehen — hielt Schiller es nach seinem Don Karlos noch für möglich, in eine bürgerliche Laufbahn zu lenken. Er wollte, wie Otto Brahm berichtet, nur noch »seine nächsten Pläne« verwirklichen. Glücklicherweise wuchsen dieselben bald so an, dafs sie ihn ganz und für immer in Anspruch nahmen.

Aus dem Spiel ist jetzt Beruf geworden, und nichts ist für das Zustandekommen grofser Leistungen wohl wichtiger als das Ausharren in der einmal eingschlagenen Richtung, die Unablässigkeit in der Arbeit, mit der bekanntlich auch der Nichtgeniale seine Erfolge erzielt. Jede Geschicklichkeit wächst bei anhaltender Übung, und jede Unterbrechung schwächt sie. Ein neues Anfangen nach langer Pause fällt doppelt schwer; das erfahren Handwerker, Künstler und Denker alle in gleicher Weise. Als Heinrich von Kleist nach verzweifelter Arbeit an seinem Robert Guiskard ein Amt annahm, hatte er den Entschlufs gefafst, nie wieder an Poesie zu denken. 1805 jedoch fing er wieder an, aber langsam; nach und nach erst kehrten

seine Geisteskräfte zurück, bis er immer mächtiger und mannigfaltiger die geliebten Phantasiebilder von neuem sich zuströmen fühlte. Leicht kann man verstehen, wie weniger Begabte nach ähnlichen Pausen vollends nicht mehr die Kraft finden, etwas zu leisten, selbst wenn zuerst ihre Pläne in phantastischer Unbestimmtheit hoch und weit hinausflogen. So erlischt manches Strohfeuer mit der Zeit. Das vergebliche Sichmühen erzeugt auf die Dauer Unmut; der gequälte Mensch wirft dann seine Last weg, zunächst, wie er sich tröstet, auf kurze Zeit, dann — auf immer. Anders die unablässige Arbeit, die zum mindesten nicht ganz ohne die Freuden des Erfolges ist. Sie bethätigt sich überall, weiſs überall etwas Neues zum Malen und Dichten und Komponieren zu finden, aus den einfachsten Beobachtungen die gröſsten und aufklärendsten Gedanken zu schöpfen. Niemals ist sie verlegen um das, was noch zu leisten ist; sie fürchtet höchstens, der Fülle des Stoffes, der Anregungen und Erlebnisse nicht gewachsen zu sein. Goethe hatte nach einem Brief an Merck auſser dem gewöhnlichen Tagewerke, das er nach und nach mit der gröſsten Geschwindigkeit und Ordnung abzuthun sich gewöhnt hatte, immerfort »eine Menge von Einfällen«. Und kaum hatte er etwas auf seinen Spaziergängen oder in der Studierstube aus Gegenwart oder Vergangenheit gesammelt, so verbanden sich auch schon die einzelnen Teile mehr oder weniger zu »einer Pastete«, oder eine Beobachtung lud ihn ein, sie zu einem Ganzen in freier Weise auszuspinnen. Ich denke, damit ist der Irrtum in der landläufigen Anschauung des genialen Schaffens hinreichend aufgedeckt.

Gehen wir noch einen kleinen Schritt weiter. Was der Mensch täglich, stündlich betreibt, das kann er auf die Dauer nicht lassen. So wird bei einem Künstler oder Denker oft das Bedürfnis, etwas zu leisten, sich geltend machen, selbst wenn nicht gleich ein Stoff zur Verarbeitung vorliegt. Schiller gesteht von sich: »Oft widerfährt mir, daſs ich mich der Entstehungsart meiner gelungensten Produkte schäme. Man sagt, daſs der Dichter seines Gegenstandes voll sein müsse, wenn er schreibt. Ich glaube aber, es ist nicht immer die lebhafte Vorstellung eines Stoffes, sondern nur ein Bedürfnis nach Stoff, ein unbestimmter Drang nach Ergieſsung strebender

Gefühle, was Werke der Begeisterung erzeugt. Das Musikalische eines Gedichtes schwebt mir weit öfter vor der Seele, wenn ich mich hinsetze, es zu machen, als der klare Begriff vom Inhalte, über den ich kaum mit mir einig bin.« Freilich könnte es danach wieder so scheinen, als ob doch das »Unbewufste« Urquell aller Dichtkunst, aller Kunstwerke wäre. Aber man vergesse eins nicht. Das »Bedürfnis nach Stoff« zeigt jedesmal an, dafs im Augenblick alle geistigen Kräfte zusammengeschossen sind und erwarten, an der ersten Aufgabe sich zu entladen. In solchem Moment wird das Genie das Vollgefühl seiner Kraft haben. Und zeigt sich nun ein »Vorwurf« im Lessingschen Sinn, so wird auch bei ihm jetzt alles schneller vollzogen denn sonst. Das auftauchende Bild wird schneller dem »inneren Auge« erhellt, die Farben werden leuchtender, die Situationen dramatischer, das Reizende reizender, das Furchtbare furchtbarer als sonst erfafst. Blitzartig ist die Schnelligkeit solcher vollkräftigen Arbeit. Das sind die »grofsen Zeiten« im Leben des Genies. —

Wenn wir über die Altersstufen, in denen die Anlagen bei den verschiedenen Individuen hervortreten, reflektieren, so fällt zunächst auf, dafs die Natur einen ziemlich grofsen Spielraum für dieses Hervortreten gelassen hat. Es scheint kein unbedingtes Erfordernis für geniale, hervorragende Leistungen zu sein, dafs die Anlage gleich in den ersten Lebensjahren mit ausgesprochenster Deutlichkeit zu tage treten und sich geltend machen. Während Mozart sich schon als achtjähriger Knabe mit recht viel Geschick und Anerkennung in allen möglichen Gebieten seiner Kunst herumtummelt, fafst Wagner verhältnismäfsig spät erst den Entschlufs, sich ganz der Kunst zu widmen. Solche spät zum Durchbruch kommende Anlage braucht deswegen nicht schwach zu sein, wenn sie einmal hervorgetreten ist. Vielleicht mufste sie vorher mit einer andern, ebenfalls stark entwickelten Anlage einen heifsen Kampf um die Vorherrschaft bestehen; vielleicht erlag sie den starken Einflüssen einer entgegengesetzten Erziehung. Ein jeder hat nicht eben das Glück, wie Mozart, einen Vater zu besitzen, der die Anlage seines Kindes gleich erkannt und treu pflegte. Gegenüber den Lobgesängen, die für gewöhnlich den »geborenen« Künstlern gesungen werden, mufs einmal auf die Vorzüge

einer erst in der späteren Entwicklung zum vollen Durchbruch kommenden starken Veranlagung hingewiesen werden. Durch ihr vorläufiges Zurücktreten entwickelt sich der betreffende Mensch allseitiger, und das wird auch in seiner künstlerischen Bethätigung nicht ohne Bedeutung bleiben. Weiterhin wird eine Begabung, die erst im Jünglingsalter mit Leidenschaft sich geltend macht, einen schnelleren Fortschritt in einer bestimmten Reihe von Jahren machen, wie die eines Wunderkindes in ebenderselben Zeit. Dieses bleibt doch immer nur ein Kind und hat selbst in der Ausübung seiner Kunst unter den Unvollkommenheiten seines jungen Organismus und seiner unreifen Gedankenwelt zu leiden. Dem Jüngling dagegen helfen seine bisher erworbene Bildung, die Arbeit in den andren Fächern menschlichen Wissens und Könnens und die dabei gesammelten Erfahrungen schneller vorwärts. Nur andeuten endlich will ich die Erschöpfung, der manches Wunderkind zum Opfer fällt, während das reifere Alter ihr gefestigter gegenübertritt. Da ich nicht weiſs, ob es für alle Leser eine angenehme Perspektive wäre, wenn ich diese Verschiedenheit in der Entwicklung der Anlagen an Mozart und Wagner durchzuführen mich anschickte, so begnüge ich mich mit dem Gesagten.

Groſs, wenn auch nicht unbegrenzt, war der Unterschied der Jahre, innerhalb deren Anlagen sich geltend machen konnten. Dem aufmerksamen Blick zeigen aber auch hier wieder die einzelnen Künste bedeutsame Abweichungen. Die Musik scheint ihren erklärten Lieblingen am frühesten ihre Gaben zu reichen; etwas länger müssen schon die angehenden Maler, Bildhauer, Dichter warten; am längsten müssen die zukünftigen Denker und Erfinder sich bescheiden. Der Mensch ist so organisiert daſs das Vorstellungsleben erst nach langen Erfahrungen sich ausbildet und ausreift. Erst im Jünglingsalter wird es wach; bis dahin ist es noch höchst unbestimmt und nur für kleinere und dazu mechanische Leistungen brauchbar. Was die liebe Jugend denkt und sich vorstellt, ist angelernt. Nur ganz geringe Spuren deuten vielleicht auf die Selbständigkeit hin, deren einmal der Jüngling sich freuen darf. Nun versteht man, wie Denker und Erfinder, die vor allem auf die Selbständigkeit des Vorstellungslebens angewiesen sind, die nachgrübeln und nachklügeln müssen, bis ein Problem gelöst ist, erst nach

Jahren sich bethätigen können; nun versteht man aber auch, wie die Wunderkinder erst in dieser Zeit etwas Wertvolles produzieren. Beide Teile werden durch das Arbeiten in Gedanken unabhängig von manchem, was ihre Kraft bisher hemmte. Eine bisher nicht gekannte, von Tag zu Tag anwachsende Mannigfaltigkeit von Motiven, Entwürfen, Plänen, Untersuchungen stellt sich ein: kaum dafs Feder, Meifsel und Pinsel schnell genug sind, diese wunderbare Welt zu fixieren. Und je weniger das Genie krampfhaft nach Neuem sucht, je mehr es aus einem ungeheuren Stoff auswählen darf, um so kühner wird es im Erfinden von bisher noch nicht Gewohntem. Die Kraft, die mit Leichtigkeit das Landläufige sich aneignet, sucht neue Arbeit; sonst ist sie nicht mit sich zufrieden. Dieses Neue wird dabei selbst gegen die Autorität des Alten gewagt, das — pedantisch, wie es nun einmal ist, seine Schätze für die unüberbietbaren hält und jedem Neuerer mit dem Kodex seiner »Regeln« feierlich entgegentritt. —

Allgemein bekannt ist der Versuch Lombroso's, das Genie zu einem Verwandten des Irrsinnigen zu stempeln. Wenn diese Behauptung auch eine grausame und schmerzliche Paradoxie sei — er glaubt, man käme nicht um sie herum, sie sei eben eine der gesichertsten Thatsachen. Sicherlich wird zuzugeben sein, dafs die starke Inanspruchnahme einer Anlage auf die Dauer auch im Organismus sich irgendwie fühlbar machen wird. Das hängt eben von Intensität und Dauer jener Arbeit sowie von der Stärke des Organismus und seiner Nerven ab. Auch kann ein Genie erblich belastet sein oder soviel Not und Enttäuschungen im Leben zu kosten bekommen, dafs das Ende der Wahnsinn ist. Andrerseits jedoch wird von Lombroso und seinen Anhängern auf Grund von parallelen Zügen beim Genie und Irrsinnigen eine Folgerung gezogen, die auch den Gesundesten zum Narren stempeln würde. Man nehme aus den vielen Stellen z. B. diese: »Gleich wie der Eindruck der Sinne den Genius begeistert oder erweckt, ebenso entspringen ihm die schauderhaftesten Thaten des Irrsinns. Bekannte doch Humboldts Amme, dafs der Anblick des Säuglings, das zarte und frische Fleisch seines Körpers in ihr das unwiderstehliche Verlangen erweckten, dem Kinde den Leib aufzuschneiden. Wie viele wurden durch den Anblick einer Axt, eines Handbeils,

einer Flamme, eines Leichnams zur Brandstiftung, zum Morde, zur Leichenschändung hingerissen.« Also der Eindruck der Sinne bringt das Genie und den Irrsinnigen zur Begeisterung. Etwa den Gesunden nicht?!

Es wird demgegenüber keine Schwierigkeit bieten, die sog. Eigentümlichkeiten genialer Menschen in Parallele zu setzen mit dem Verhalten nichtgenialer, gesunder. Man braucht sich immer nur vor Augen zu halten, wie so ganz anders die Gegenstände sind, mit denen sich das Genie im Gegensatz zum Durchschnittsmenschen beschäftigt.

Besonders charakteristisch ist bekanntlich die Zersreutheit. Jeder kann diesen Vorgang leicht an sich selbst studieren, da es wohl zu den Seltenheiten gehört, wenn einer nicht mal auf der Strafse, selbst im lebhaftesten Gewühl, seine ganze Umgebung vergifst, um sich seinen Gedanken zu widmen, bis — er durch einen Zusammenstofs mit seinem liebenswürdigen oder auch ungehaltenen Nächsten an die rauhe Wirklichkeit erinnert wird. Infolge dieser Konzentration des Menschen auf seine Gedanken, Sorgen, geheimen Freuden, die er leider nicht gleich dem Nächsten unter zärtlicher Umarmung mitteilen darf, hört das rege Spiel der Augen, von dem übrigens die wenigsten selbst etwas merken, auf. Diese stellen sich nicht mehr jetzt auf nahe, dann auf fernere Gegenstände ein, sie gehen nicht mehr von oben nach unten, von links nach rechts und umgekehrt. Auch der Kopf freut sich, einmal in ein und derselben Richtung beharren zu dürfen. Auf solche Weise verliert alles, was nichts mit den Gedanken, Sorgen und Freuden zu thun hat, an Interesse; es wird einfach übersehen. Ernst Mach erzählt folgende Anekdote von Robert Mayer, dem Entdecker des mechanischen Äquivalents der Wärme: »Bei einer flüchtigen Begegnung Mayers mit Jolly zu Heidelberg äufsert letzterer zweifelnd, dafs ja das Wasser durch Schütteln sich erwärmen müsse, wenn Mayers Ansicht richtig wäre. Mayer entfernt sich, ohne ein Wort zu sagen. Nach mehreren Wochen tritt er, von Jolly nicht mehr erkannt, bei diesem ein mit den Worten: ‚Es ischt aso!' Erst durch einige Wechselreden erfährt Jolly, was Mayer will.« Auch an Heinrich von Kleist fiel eine merkwürdige Art der Zerstreutheit auf. Mitten im Gespräch verstummte er plötzlich; ein bestimmtes Wort, das gerade gefallen

oder an das er zufällig erinnert worden war, zog eine ganze Reihe von andern Überlegungen nach sich; auch murmelte er wohl etwas vor sich hin »in der Art eines Menschen, der sich allein glaubt oder in Gedanken an einem andern Ort oder bei andern Gegenständen weilt.« Dieses Murmeln — auch das kennen wir aus eigner Erfahrung — stellt sich gern als Erleichterungsmittel ein. Wer etwas Aufregendes gerade erlebt hat, oder wer sich an einen peinlichen Vorfall erinnert, wird nicht blofs in seinen Mienen etwas davon wiederspiegeln — auch das Wort mufs dazu dienen, dem geprefsten Herzen Luft zu machen. Wird ein solcher »Gedankenvoller« aus seiner Zerstreutheit aufgerüttelt, so hat er leicht den Eindruck, als erwache er aus einem tiefen Schlaf: die Umgebung mutet ihn dann so fremd an, dafs er ihr je eher, um so lieber entrinnen möchte, um in der Einsamkeit jenes Vertieftsein ganz und gar »auszuschlafen«. Es macht sich dabei dasselbe Bedürfnis geltend, das man nach dem gewöhnlichen Schlaf hat, wenn man vor der Zeit geweckt wurde. Sehr oft hat Goethe den Eindruck des Nachtwandlers von sich gehabt: offenbar ganz etwas Ähnliches. Wer endlich noch weiteres Illustrationsmaterial wünscht, den erinnere ich an den verwirrten Blick eines aus seinen Sorgen aufgerüttelten Bankrotteurs oder eines Spielers, der den letzten Rest seines Vermögens soeben verspielt, an das Stieren des Verzweifelnden u. dgl.

Jede hochgespannte Beschäftigung mit Gedanken, Sorgen, grofsen Plänen und künstlerischen Entwürfen führt leicht zum Ignorieren äufserer Umstände. Das macht sich nicht nur als Zerstreutheit geltend. Geniale Menschen, die nicht zufällig von Hause aus oder durch bestimmten Verkehr auf sorgfältiges Toilettemachen, achtsame Beobachtung der feinen Sitten hingewiesen wurden, neigen gerne zu nachlässiger Haltung in diesen Dingen. Bei der inneren Beschäftigung bleibt dazu entweder keine Zeit, oder wenn das schon, keine Lust. Dem Lebenszweck ordnet sich alles unter; was ihm nicht dient, fällt mehr oder weniger fort. Selbst der eigne Vorteil erscheint als nebensächlich, der Kampf um einen geachteten Beruf als nicht der Mühe wert. Grade dieses ist dem ordnungsliebenden »Philister« ein Stein des Anstofses und ein Greuel. Soll man's ihm so sehr verdenken? Auch die Pedanterie tritt nicht um-

sonst in der Gesamtheit des Lebens auf. Manchen hochstrebenden Geist, der sich im Lauf der Zeit als leistungsfähig erwies, hat sie in der ersten Entwicklungsperiode geknechtet und gequält. Sicherlich aber hat sie auch ebenso viele, denen das Kokettieren mit genialer Nonchalance auf die Dauer zum Verderben ausgeschlagen wäre, vor dem Schlimmsten bewahrt.

Wer das Tageslicht nicht gewohnt ist, der zieht sich mehr und mehr zurück; wird er an dasselbe mit Gewalt gezogen, so schickt er sich nur schlecht darin. Auch das Genie wird im Salon, im praktischen Leben keine grofse Rolle spielen, vorausgesetzt, dafs nicht Mutter Natur ihm auch diese Gabe noch mitgab, oder dafs nicht frühzeitige Erziehung für den Tod der angeborenen Schüchternheit sorgte. Das Verdammungsurteil des normalen Menschen lautet in solchem Fall auf »unpraktisch durch und durch!« Neben oder infolge der Schüchternheit in Haltung und Geberde läfst sich sehr oft allzugrofse Gutmütigkeit und Offenheit konstatieren, wie z. B. bei Mozart. In der schönsten Weise zeigt Otto Jahn, mit welcher rührenden Besorgnis der alte Mozart die nachteiligen Folgen, die sein Sohn dadurch oft zu schmecken bekam, zu verhüten suchte.

Abgesehen von diesem zahmen oder harmlosen Eindruck wird der Uneingeweihte wenig oder gar nichts vom weiteren Leben des Genies erfahren. Von der Leidenschaft, die sein Inneres aufwühlt und durchstürmt, von der Freude, die das allmähliche Werden eines Kunstwerks in ihm erregt, von der Verzweiflung, die ihn beim Mifslingen packt, kurz von seinem inneren Wachstum spürt er nur hin und wieder etwas; ebendeshalb ist er auch überrascht, wenn ihm plötzlich aus seinen Werken eine dunkle Ahnung seiner Bedeutung aufgeht. Es kann dies nicht in seiner ganzen Breite durchgegangen werden, ebenso wenig die Verschiedenheit, die auch hier wieder bei den einzelnen Individuen aufweisbar ist.

Von vielen Dichtern wird berichtet, dafs ihnen über ihrer Arbeit das Bewufstsein für die Unwirklichkeit der handelnden Personen oder ihre Vergangenheit plötzlich verloren ging und sie alles als Gegenwart miterlebten. Heinrich von Kleist wurde eines Abends von einem seiner Freunde in Thränen aufgelöst gefunden. »Nun ist sie tot,« rief er ihm bei seinem Ein-

tritt entgegen; er meinte damit Pentesilea. Diese Leidenschaftlichkeit giebt dem Kunstwerk Leben und Farbenglut, eine Zaubermacht über Zuschauer oder Zuhörer. Dafs unter Umständen der Körper darunter leidet, dafs die Gestalten der Phantasie mit in die Träume hineingehen oder gar Halluzinationen hervorrufen, kann dann nicht wunderbar sein. Dergleichen Vorgänge wird in geringerem Mafse jeder zu konstatieren Gelegenheit haben, wenn er nur etwas »Nerven« hat.

An seine Arbeit wendet das Genie alles; an ihr hängt Sinnen und Thun seines ganzen Lebens, oft bis zur Rücksichtslosigkeit gegen die nächsten Angehörigen. An ihr reibt es sich vielleicht auf, in ihr findet es aber auch sein Selbstbewufstsein und seinen Stolz. Schlichtegroll berichtet von Mozart: »Dieser immer zerstreute Mensch schien ein ganz anderes, schien ein höheres Wesen zu werden, sobald er sich ans Klavier setzte. Dann spornte sich sein Geist und seine Aufmerksamkeit richtete sich ungeteilt auf den einen Gegenstand, für den er geboren war, auf die Harmonie der Töne.« Auch der Zusatz eines andern mag nicht fehlen: »Da änderte sich sein ganzes Antlitz, ernst und gesammelt ruhte dann sein Auge; in jeder Bewegung drückte sich die Empfindung aus, welche er durch sein Spiel vortrug und in dem Zuhörer so mächtig wiederzuerwecken wufste.« Oft ist die Arbeit das Einzige, welches dem Künstler sein Leben noch wert macht, und er müfste kein Mensch sein, wenn nicht einmal dieser Stolz bei ihm zur Eitelkeit und Überhebung würde, die so gern aus dem Bewufstsein der Kraft und des Könnens herauswachsen.

Das Genie ist in Denken und Thun ein »Erdengewächs« — ein Ergebnis, das seiner Bedeutung keinen Abbruch thut. Seine Leistungen bleiben sein Ruhm.

Über die pädagogische Bedeutung des Märchens und seine Behandlung.

Von **Richard Köhler** in Coburg.

(Schlufs.)

Aus der Natur des Märchens ergiebt sich, welche Märchen vorzugsweise für Kinder auszuwählen sind. Gleichwertig sind auch unsere bekannten Volksmärchen nicht, auch die der Grimm'-

schen Sammlung nicht ausgeschlossen. Es gilt daher, aus dem Guten das Beste auszulesen. Da die Bedeutung des Märchens in erster Linie auf seinem poetischen Gehalte beruht, ist dieser auch vorzugsweise für die Auswahl als mafsgebend zu betrachten. Als kanonisch für den Unterricht sind bekanntlich folgende Märchen aufgestellt worden: Der Wolf und die sieben jungen Geislein, Rotkäppchen, Fundevogel, Frau Holle, Das Lumpengesindel, Von dem Tode des Hühnchens, Der Strohhalm, Kohle und Bohne, Die Kornähre, Der Wolf und der Fuchs, Die Bremer Stadtmusikanten, Schneeweifschen und Rosenrot, Der süfse Brei, Die Sternthaler, Der Arme und der Reiche, und zwar in der angegebenen Reihenfolge. Diese Auswahl ist jedoch nicht nach dem ästhetischen Mafsstabe erfolgt; vielmehr ist die Rücksicht auf die sittliche Bildung dabei mafsgebend gewesen. Ist aber der moralische Wert bei den Märchen die Hauptsache, so haben die Gegner der Behandlung der Märchen darin ganz recht, dafs diese weit besser durch gute Erzählungen aus dem wirklichen Leben zu ersetzen seien, da sich die letzteren entschieden eher als Gesinnungsstoffe verwenden lassen. Aufserdem kann bei der obigen Auswahl von einer nach ethischen Gesichtspunkten geordneten Stufenfolge offenbar nicht die Rede sein. Besonders unglücklich ist die Wahl der beiden Erzählungen »Das Lumpengesindel« und »Die Bremer Stadtmusikanten«, wenn es gelten soll, gerade das sittliche Interesse der Kinder anzuregen. Will man solche Stücke, in denen das Ethische überhaupt nicht zur Geltung kommt und nicht das Poetische, sondern vielmehr der Volkswitz die Hauptrolle spielt, für den Gesinnungsunterricht ausbeuten, so mufs man künstlich und gewaltsam eine Moral in die Erzählung hineintragen, die dieser völlig fremd ist. Dafs aber bei der Auswahl die wahrhaft poetischen Stoffe zu kurz kommen müssen, wenn man das Moralische als das Wesentlichste betrachtet, liegt nahe genug. Ganz unbestreitbar ist es, dafs das tief poetische Märchen vom Dornröschen weit eher eine Stätte in einem Kanon für die zu behandelnden Volksmärchen verdient, als die von der Kornähre oder von der Kohle und Bohne; auch das von Hänsel und Gretel dürfte eher in Betracht kommen.[1]) Es ist allerdings ein echt poetischer Zug,

[1]) Näher liegt auch das Märchen »Marienkind«, das zwar weniger bekannt ist, aber ethischen mit dichterischem Gehalt vereinigt und überdies in seiner Form ein Muster für den echten Märchenton ist.

wenn auch Leblosem Leben, Empfindung und Sprache verliehen wird; aber Kinder interessieren sich ungleich mehr für Lebendiges, seien es Menschen oder Tiere, als für leblose Dinge, und die beiden Märchen, die der erwähnte Kanon vermissen läfst, sind entschieden nicht allein poetischer sondern auch ungleich volkstümlicher und verbreiteter, als jene beiden, die er mit aufzählt. Gewifs kommt bei der Auswahl der Märchen aufser der ästhetischen Rücksicht auch die ethische in Betracht; aber jene wird als die vorwiegende, diese als die untergeordnete gelten müssen; die erstere ist mehr nach der positiven, die letztere mehr nach der negativen Seite als ausschlaggebend zu betrachten, (insofern als es sich um die Verwerfung gewisser Märchen aus sittlichen Gründen handelt). In dieser Hinsicht verdienen die Ausführungen der entschiedenen Gegner der Märchen zum Teil Beachtung. Wenn beispielsweise Karl Oppel gegen das Grimm'sche Märchen »Der Jude im Dorn« geltend macht, dafs darin der Jude sofort mit »Spitzbub« angeredet wird, ohne dafs ihn der Anredende kennt, dafs ihm dieser vielmehr das Prädikat blofs in seiner Eigenschaft als Juden beilegt, auch überhaupt ein frevelhaftes Spiel mit ihm treibt, so wird man das sittliche Bedenken Oppels gegen dieses Märchen gerechtfertigt finden. Von den Märchen, in denen böse Stiefmütter eine Rolle spielen, bemerkt selbst ein Hauptförderer der Märchen, Ludwig Bechstein, in einem seiner Märchenbücher, dafs er aus ethischen Gründen auf die Aufnahme derselben verzichtet habe. Allein Bechstein selbst ist keineswegs überall nach seinem Grundsatze verfahren, und es kommt in Betracht, dafs wir mit den bösen Stiefmüttern zugleich mehrere unserer schönsten Märchen preisgeben müfsten, wollten wir auf solche Märchen ganz verzichten. Die Grimm'sche Sammlung enthält mindestens acht derselben, und eines davon ist auch in den erwähnten Kanon aufgenommen. Willkürlich an den Volksmärchen zu ändern und dadurch die bösen Stiefmütter aus denselben hinauszuschaffen, ist eine bedenkliche Sache, wenn man nicht Gefahr laufen will, nach Ballhorn'schem Rezepte zu arbeiten. Ein anderes Bedenken, das Oppel gegen gewisse Märchen geltend macht, hat bereits Plato mit den Worten ausgesprochen: »Sie (Wärterinnen und Mütter) sollen die Kinder nicht fürchten machen, indem sie schlechte Märchen erzählen, als ob nachts gewisse Dämonen, allerlei wunderlichen Fremdlingen ähnlich,

sich sehen liefsen, damit sie nicht die Kinder zu Feiglingen machen«. Dr. Oppel führt mehrere Märchen an, die geeignet sind, die kindliche Phantasie mit Schauerbildern zu erfüllen, und so leicht die Furcht befördern können, und er erwähnt, wie ihn in seiner Kindheit die Erinnerung an eines derselben im Wachen und im Traume geängstigt habe. Wenn er den Hinweis auf diese Märchen dazu benutzt, dem Märchenerzählen überhaupt den Krieg zu erklären, so läfst sich dies allerdings nicht billigen. Allein soviel ist wohl sicher, dafs solche Märchen, in denen die blofse Lust am Schauerlichen die Hauptrolle spielt, sowohl aus ästhetischen als aus ethischen Gründen zu verwerfen sind. Allerdings darf man die Vorsicht in dieser Beziehung nicht zu weit treiben und nicht etwa alle Märchen verwerfen, in die das Furchtbare hinein spielt. Es fehlt dies beispielsweise auch in keiner der griechischen Volkssagen, die der gröfste Tragiker Griechenlands seinen sämtlichen uns erhaltenen Stücken zu Grunde gelegt hat, und wir müfsten manche dichterische Schönheit preisgeben, wollten wir auf jedes Märchen verzichten, in dem die Poesie des Furchtbaren in Anwendung kommt. Alle Märchen namhaft zu machen, die vielleicht in erster Linie zur Verwendung kommen könnten, ist eine schwierige Sache, und gar einen vorschriftsmäfsigen Kanon aufzustellen, möchte sich schwerlich empfehlen, da es sich um einen Gegenstand des Geschmackes handelt. Um eine passende Auswahl zu treffen, dürften nicht blofs die Grimm'schen Märchen zu berücksichtigen sein, wie gewöhnlich geschieht, wenn es auch diese vorzugsweise verdienen, sondern auch andere gute Märchensammlungen, wie die Bechstein'schen. Bei Bechstein kommt in Betracht, dafs er ein Dichter war, und dafs auch er, wie die beiden Grimm, darauf bedacht war, die Märchen unmittelbar aus dem Munde des Volkes zu sammeln und die kindlich einfache Form derselben treu zu wahren. Manches sinnige Märchen der Bechstein'schen Sammlung fehlt in der Grimm'schen, und die volkstümlichsten und verbreitetsten finden sich meistens in beiden. Bei letzteren Märchen empfiehlt es sich, wohl zu erwägen, welche Fassung in jeder von beiden Sammlungen die vorzüglichere ist. Eine andere Frage ist es, ob und in wieweit auch das Kunstmärchen zu berücksichtigen ist. Prinzipiell verwerfen läfst es sich wohl kaum, zumal da neben vielen Unberufenen sich auch namhafte

Dichter in Märchendichtungen versucht haben; jedenfalls aber ist dem Kunstmärchen gegenüber doppelte Vorsicht geboten. — Auch ist für die Auswahl der Märchen nicht nur das Urteil der Erwachsenen, sondern besonders auch der Geschmack und die Neigung der Kinder zu berücksichtigen, und Märchen, deren Wiederholung die Kinder, nachdem sie sie bereits oft gehört haben, immer wieder verlangen, verdienen jedenfalls besonders ins Auge gefafst zu werden. Wie die Märchen am besten zu behandeln sind, ergiebt sich gleichfalls aus dem Wesen derselben. Ihre kindliche Einfachheit verbietet eine gekünstelte Behandlung, und zu dieser Erkenntnis führt auch die naheliegende Frage: Wie hat wohl das Volk seine Märchen durch Überlieferung von Geschlecht zu Geschlecht fortgepflanzt? Es geschah dies doch wohl sicher in der einfachsten Weise von der Welt, und dieser Umstand dürfte einen Fingerzeig für die Behandlung des Märchens in der Schule bieten. Freilich liegt auch die Frage nahe, ob wohl das Haus oder die Schule die geeignetere Stätte für die Mitteilung von Märchen an die Kinder sei. Bei unbefangener Beurteilung dieser Frage dürfte man sich wohl für das erstere entscheiden. Allein es ist wohl zweifellos, dafs gegenwärtig bei weitem in den wenigsten Familien die Kinder überhaupt Märchen erzählt bekommen. Vielmehr lernen die Kinder die Märchen meist nur aus Märchenbüchern kennen, und diese sind vielfach recht bedenklicher Art. Wenn allerdings Hamann darin recht hat, dafs es zu den Aufgaben eines guten Jugendschriftstellers gehört, in seinen Erzählungen albern zu sein, so kann man den meisten der modernen Märchendichter und -dichterinnen das Zeugnis nicht versagen, dafs sie wenigstens diese Aufgabe in wahrhaft glänzender Weise gelöst haben. Wenn also die Schule nicht einträte, so würde für viele Kinder die Kenntnis unserer besten Märchen überhaupt verloren gehen. Haben manche Kinder das eine oder andere dieser Märchen bereits zu Hause gehört, so werden sie es doch gewifs gerne nochmals hören. Ob es näher liegt, den Kindern die Märchen vorzuerzählen oder sie blofs durch das Lesebuch mit denselben bekannt zu machen, ergiebt sich gleichfalls aus der Art, wie das Volk seine Märchen fortgepflanzt hat. Das lebendige Wort des Erzählers übt eine ganz andere Wirkung auf die Kleinen, als die stumme Sprache des Buchstabens. Hat der Lehrer den

Kindern ein Märchen erzählt, wobei es sich sehr empfiehlt, die schlichte und einfache Sprache dieser Dichtungen treu zu wahren, wenn man sich auch nicht gerade pedantisch an den Wortlaut der Erzählung zu binden braucht, so wird er, nachdem mit Erfolg und ohne dafs eine Ermüdung der Kinder dabei zu befürchten ist, zur Benutzung des Lesebuches schreiten können. Denn die Kinder lieben es nicht nur, solche bereits lieb gewonnene Stoffe wiederholt bis in ihre Einzelheiten zu verfolgen, sondern sie prägen sie sich auch leicht ein, und es macht ihnen Freude, sie wiedergeben zu können: »O sing' uns ein Märchen, o sing' es uns oft, dafs ich und der Bruder es lerne!« Die nachfolgende Wiedergabe des Märchens durch die Kinder selbst bildet ein vortreffliches Mittel, den Kleinen die Zunge zu lösen und sie im Erzählen zu üben, und die kindlich einfache Form des Stoffes macht ihnen das Wiedererzählen leicht. — Systematische Zergliederung des Stoffes bei der Behandlung ist wider die Natur des Märchens, und die schablonenhafte Anwendung der bekannten vier oder fünf psychologischen Stufen dabei kann zu argen pädagogischen Mifsgriffen führen. Die oben angeführte Stelle aus Jakob Grimm weist entschieden darauf hin, dafs sich der ethische Gehalt der Märchen frei und zwanglos in die Seelen der kleinen Hörer überträgt. So wichtig die sittliche Bildung der Jugend ist, so bedenklich ist es mitunter, wenn man sie am unrechten Orte zu fördern sucht. Man hat sich daher besonders zu hüten, eine Moral in Märchen hineinzutragen, die diesen fremd ist. Ähnlich wie mit dem sittlichen, steht es bezüglich der Behandlung mit dem dichterischen Gehalte des Märchens. Da unsere guten Volksmärchen zu den zartesten und duftigsten Blüten der Poesie gehören, wollen sie als solche auch zart behandelt sein. Am wenigsten darf man sie zerpflücken, wie man Blumen für botanische Untersuchungen zerpflückt. So bedenklich es ist, willkürlich Moral in gewisse Märchen hineinzutragen, so bedenklich ist es, in solchen einen Grundgedanken zu suchen und — zu finden, die einen Grundgedanken überhaupt nicht haben.

Auch bezüglich der Verwertung des Märchens für andere Unterrichtsgegenstände ist die gröfste Vorsicht geboten. Dichterische Schöpfungen wollen rein genossen sein, wenn sie ihren eigentlichen Zweck nicht verfehlen sollen, und es ist alles zu vermeiden, was den reinen Genufs derselben stören kann. Wenn bei einem anderen Unterrichtsgegenstande

die Gelegenheit nahe liegt, passend an ein vorher behandeltes Märchen anzuknüpfen, und besonders wenn der Gegenstand geradezu darauf hindrängt, auf das Märchen zurückzukommen, so ist nichts dagegen einzuwenden, wenn diese Gelegenheit benutzt wird. Aber es entspricht dem Zwecke des Märchenunterrichtes durchaus nicht, wenn dieser Unterricht zu Belehrungen über allerlei andere Unterrichtsgegenstände herhalten soll. So heilsam eine besonnene und zwanglose Konzentration gewisser Unterrichtsstoffe wirken kann, so nachteilig kann eine gezwungene wirken; denn jedes pädagogische Prinzip, auch das an sich richtigste, kann zu bedenklichen Mifsgriffen führen, sobald es zu sehr überspannt oder am unrechten Orte angewandt wird. — Manche anregende und lehrreiche Betrachtungen über das Märchen lassen sich im deutschen Unterrichte auf einer höheren Stufe anstellen, als der, auf welcher den Kindern die Märchen mitgeteilt werden. Denn die Jahre des Empfangens sind nicht die des Reflektierens. Allerdings kommt die Reflexion, wenn auch in beschränkterem Mafse, bei den Kindern schon auf den frühesten Stufen zur Geltung, und anderseits mufs ihr das Empfangen auch bis zu den höchsten Stufen alles Unterrichtes zur Seite gehen und sie stützen; aber sie tritt doch naturgemäfs mit dem Fortschritte des Unterrichtes mehr und mehr in ihr Recht. Haben die Kinder erst aufser den Märchen auch Sagen und Fabeln kennen lernen, so kann man der Frage näher treten: Was ist das Märchen? Dafs die Märchen wie die Sagen und Fabeln Erzählungen sind, dafs alle drei zu den erdichteten Erzählungen gehören, in denen meistens das Übernatürliche und Wunderbare eine Rolle spielt, werden die Kinder leicht herausfinden. Aber auch zur Erkenntnis, worin das Unterscheidende dieser drei Dichtungsarten liegt, sind sie ohne Schwierigkeit zu führen. Legt man besonders charakteristische Beispiele für jede, wozu wohl am besten bereits vertraute Stoffe zu wählen sind, zu Grunde, so werden sie unter geschickter Anleitung von selbst darauf kommen, dafs die Eigenart des Märchens im Gegensatze zur Sage darin besteht, dafs es ein völlig heimatloses Kind ist, dafs es weder an einen bestimmten Ort, noch an eine bestimmte Zeit oder Persönlichkeit gebunden ist, während die Sage an bestimmten Örtlichkeiten oder Personen haftet oder auch in einer bestimmten Zeit spielt, ja bei manchen Sagen sich dies alles

vereinigt.[1]) Ebenso wird es den Kindern nicht schwer fallen herauszufinden, dafs sich die Fabel vom Märchen und der Sage besonders dadurch unterscheidet, dafs bei jener die Moral oder eine Lebens- oder Klugheitsregel, die ausgesprochen oder auch nicht unmittelbar ausgesprochen in ihr liegt, die Hauptsache bildet, und überdies besonders Tiere, oder vielmehr Menschen unter der Tiermaske, an deren Stelle auch wirkliche Menschen oder zu Personen erhobene leblose Gegenstände (wie in der Fabel von der Eiche und dem Schilfrohr) treten können, die Hauptrolle spielen. — Auch sonst bietet der deutsche Unterricht, wie bei der Besprechung der sinnigen allegorischen Dichtung Uhlands (»Märchen«), die an das »Dornröschen« anknüpft, mehrfach Gelegenheit, auf späteren Stufen auf vorher behandelte Märchen zurückzukommen.

Darin dürfte man wohl der Herbartischen Schule beipflichten, dafs dem Märchen entschieden Bedeutung für den geschichtlichen Unterricht beizulegen ist. An das Volksmärchen schliefst sich am passendsten die Volkssage an, und die geschichtliche Sage leitet wiederum naturgemäfs aus der Dämmerung der geschichtlichen Vorzeit in das hellere Licht der eigentlichen Geschichte über. Wie wichtig die Sage für die Erweckung des historischen Interesses ist, zeigt der Umstand, dafs mehrere namhafte Historiker (unter den neueren Ranke) ihre erste und durch ihr ganzes Leben hindurch nachwirkende Anregung für ihren Beruf durch die Volkssagen ihrer Heimat empfingen.

Werden die Märchen nicht zu weitläufigen moralischen Betrachtungen beim Unterrichte verwandt, sondern, wie es ihre Natur erfordert, nach ihrer ästhetischen Bedeutung behandelt, so wird dadurch nicht allein viel Zeit für die Darbietung von Märchen gespart, sondern die geringere Zeit, die diese beansprucht, gestattet auch immerhin eine genügende Anzahl unserer schönsten Märchen in der Schule zu verwerten. Selbstverständlich empfiehlt es sich, trotzdem diese Zahl nicht zu weit auszudehnen. Denn die Märchen sollen die Phantasie der Kinder

[1]) Werden auch ausnahmsweise in Märchen bestimmte Örtlichkeiten genannt, wie in dreien der Grimmschen Sammlung, so ist der Name des Ortes völlig belanglos und könnte leicht durch irgend einen anderen ersetzt werden.

wohl anregen, nicht aber überreizen, und die Rücksicht auf das wirkliche Leben darf dabei nicht zu kurz kommen. Durch eine mafs- und taktvolle Pflege des Märchens aber kann die Schule nicht nur zur Erhaltung eines Stückes sinniger deutscher Volkspoesie beitragen, sondern der ästhetischen Bildung überhaupt einen wichtigen Dienst leisten. Dafs der Sinn für seine Märchen noch nicht im deutschen Volke erloschen ist, beweist das lebhafte Interesse, welches das Publikum gerade in neuester Zeit dramatisierten Märchenstoffen entgegenbringt. Ich erinnere nur an »Hänsel und Gretel« von E. Humperdinck und an »Dornröschen« von A. Langert.

Zur Ehrenrettung des Evolutionismus in der Ethik.

Von Dr. **P. Bergemann** in Jena.

Die unter dem Titel »Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena« von Zeit zu Zeit herausgegebenen Hefte scheinen es sich geradezu zur Aufgabe gemacht zu haben, den Evolutionismus, besonders auf ethischem Gebiete zu bekämpfen und bei den Pädagogen in Mifskredit zu bringen. Wie mich dünken will, allerdings mit mindest möglichem Geschick. Schon einmal habe ich die daselbst veröffentlichten Angriffe wider jene immer mehr Boden gewinnende Richtung energisch und als durchaus unbegründet zurückweisen müssen.[1]) Ich mufs es auch jetzt wiederum thun; denn das neuste Heft enthält in einer Arbeit von Alfred Grofskopf »Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart« (Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena. VIII. Heft. Langensalza 1899. S. 76 ff.) die evolutionistische Ethik betreffende Auslassungen, welche nicht unkritisiert bleiben dürfen. Nicht etwa deshalb, weil sie besonders tief und sachlich wären, sondern gerade um des Gegenteils willen. Nun könnte man füglich meinen, dafs sie da vielmehr stillschweigende Übergehung anstatt Besprechung verdienten. Eigentlich wohl — aber der Ort, wo sie sich finden, macht es nötig, dagegen

[1]) Bergemann, »Die absolutistische und evolutionistische Ethik im Kampfe um die Pädagogik«. In der »Leipziger Lehrerzeitung« 1896. Nr. 39—41.

kräftigste Verwahrung einzulegen. Man wird sie nämlich, weil sie in den genannten Heften eine Stelle gefunden haben, als wissenschaftlich wohl begründet ansehen, und das eben sind sie ganz und gar nicht: sie verraten vielmehr aufs deutlichste, dafs der Verfasser jenes Aufsatzes nicht die geringste Ahnung von dem Gegenstande hat, den er so von oben her abthut; dafs er ein von keinerlei Sachkenntnis getrübtes Urteil in dieser Hinsicht sich bislang zu bewahren verstanden hat. Man höre nur! Die evolutionistische Ethik, sagt Herr Grofskopf, ist die Ethik des Individualismus. Ferner erfahren wir, von ihrem Standpunkte aus sei es nicht zu verstehen, dafs gewisse Ideen des Sittlichen sich durch Jahrtausende hindurch nicht geändert haben. Endlich werden wir sogar mit der Erklärung überrascht, dafs die Konsequenz des Evolutionismus in der Ethik die sei, »dafs jeder sich selbst seine Ethik bilden, dafs jeder behaupten darf, er könne seine sittlichen Mafsstäbe gestalten wie er wolle.« Und, werden die Leser fragen, wo sind die Beweise für diese Behauptungen? Antwort: sie fehlen. Allerdings eine sehr einfache Praxis, aber jedenfalls ein Verfahren, das alles andere, nur nicht wissenschaftlich ist. Nun, ich glaube freilich, wir verlieren nicht viel, wenn Herr Grofskopf seine Behauptungen auch nicht beweist. Denn seine Beweise sind seiner Behauptungen würdig. Man höre und staune! Die absolute Ethik ist sozialen Charakters. Warum? Weil sie gewisse feste, absolute Mafsstäbe, die sittlichen Ideen anerkennt, »welche in der menschlichen Gemeinschaft entwickelt, durch die Jahrtausende gedauert haben und noch dauern, ohne welche menschliches Gemeinschaftsleben nicht möglich ist.« Ich kenne die Quellen nicht, aus denen Herr Grofskopf seine moralphilosophische Weisheit schöpft; aber das ersehe ich aus allem, was er sagt, dafs dieselben nur herzlich wenig taugen können. Und diese Überzeugung drängt sich wohl jedem auf, der die herausgegriffenen Zitate vernimmt. Wir haben es da ja förmlich mit einem ganzen Rattenkönig von Unwissenheit und Verkehrung und Verdrehung des wirklichen Thatbestandes zu thun. Und das alles in einem Organ, das dem Ausbau der »wissenschaftlichen« Pädagogik dienen will!

Stellen wir die Vorwürfe, die Herr Grofskopf gegen die evolutionistische Ethik erhebt, mit viel Emphase, ohne aber,

wie gesagt, dafür auch nur den Schein einer Begründung beizubringen, zusammen, so wird sie schuldig befunden folgender Vergehen.

1. Aus dem über den sozialen Charakter der absoluten Ethik Gesagten läfst sich schliefsen, dafs Herr Grofskopf meint, das Sittliche verdanke nach Ansicht der Evolutionisten seine Entstehung den Einfällen dieses oder jenes Menschen; es sei ein Produkt des vagen Zufalls oder der individuellen Willkür.

2. Die evolutionistische Ethik verwirft alle festen Mafsstäbe.

3. Sie öffnet dem subjektiven Belieben Thor und Thür.

4. Sie ist unsozial.

5. Sie vermag nicht zu erklären, woher es kommt, dafs es im Wechsel der Zeiten, der Dinge und Anschauungen neben dem Fliefsenden auch Beharrendes giebt.

Wenn es, wie es den Anschein hat, wirklich Herrn Grofskopfs Meinung ist, dafs die Evolutionisten die Ethik als Willkür- und Zufalls-Produkt betrachten, so kann ich ihm sagen, dafs er vollständig mit dieser Ansicht auf dem Holzwege ist. Das ist vielmehr die Erklärung des Ursprungs der Moral, welche die Absolutisten geben. Nach dieser Herren Meinung verdankt das Sittliche seine Entstehung entweder dem Machtgebote der Gottheit; oder aber man verweist es in ein Reich transzendenter Ideen, das irgendwie in das irdische Leben hineinscheint, wie Sonne, Mond und Sterne, zu dem wir aber keinen Schlüssel besitzen. Also hier ist das Sittliche ein Fremdes, das mit der Menschennatur gar nichts gemein hat. Hier gerade mufs es daher als ein Willkürliches und Zufälliges erscheinen, das uns Menschen einfach aufoktroyiert worden ist; das mit unserem Wesen eigentlich gar nichts zu thun hat; vor dem wir uns nur beugen, weil es nicht anders geht — wie vor dem blinden Zufall oder der Willkür einer geheimnisvollen Macht.

Der Evolutionismus dagegen leitet das Sittliche aus der menschlichen Natur her, und er verfolgt es noch über den Menschen hinaus, bis weit in die tierische Natur hinein: er deckt seine langsame Entstehung aus dem tierischen Instinkte auf; er zeigt, wie sein endlicher Durchbruch im Menschengeschlechte vorbereitet worden ist durch Jahrmillionen der Ent-

wickelung des tierischen Lebens und seiner beständigen Erhöhung und Verfeinerung. Nur mit dieser Auffassung des Sittlichen ist, wie von selbst einleuchtet, der Gedanke seiner Entwickelung vereinbar. Wenn Herr Grofskopf, auf dem Boden der absoluten Ethik stehend, von der Entwickelung der sittlichen Ideen in der menschlichen Gemeinschaft spricht, so spottet er damit seiner selbst und weifs nicht wie! — Doch aus welcher Äufserung des tierischen Lebens hat sich allmählich in der Sphäre des menschlichen Lebens das Sittliche entwickelt? Aus der instinktiven Sorge für die Nachkommenschaft und damit für die Erhaltung der Gattung. — Als der Mensch sich dessen bewufst wurde — oder sagen wir lieber: als im menschlichen Bewufstsein die Ahnung aufzudämmern begann, dafs das Individuum nur Mittel zum Zweck der Lebens-, der Gattungs-Erhaltung sei, da fing die Moral an. Der Zeitpunkt, da diese Erkenntnis zum ersten Male aufflammte, da der Instinkt sich in Bewufstsein wandelte, ist die Geburtsstunde des Sittlichen, der Ethik. Der vorangehende Zustand des Menschen ist ein solcher sittlicher Indifferenz, des Handelns aus sittlich wertlosen Motiven, wie eben Instinkt, ferner blofse Neigung, Sorge um persönliches Wohl und Wehe u. dgl. m. — Erst als die Lebens-, die Gattungserhaltung als Daseinszweck, wenngleich zunächst noch so dunkel und schemenhaft, erkannt wurde, wurden der Menschen Augen aufgethan, um mit den Worten der Bibel (Gen. 3, v. 5) zu reden, und sie wufsten nunmehr, was gut und böse sei — d. h. eben: da kam überhaupt erst das Gute und das Böse in die Welt; bis dahin hatte es blofs das Nützliche und das Schädliche gegeben, das man instinktive teils suchte, teils mied. Nunmehr hiess es aber, mit Bewufstsein das Eine thun, das Andere lassen — und eben darin besteht das Wesen des sittlichen Handelns. Dasselbe ist zunächst blofs bewufste auf die Lebens-, die Gattungserhaltung gerichtete Fürsorge; erst viel später wird es auch bewufste Fürsorge zwecks Lebenserhöhung, Gattungs-, Menschheitsvervollkommnung — aber auch diese Tendenz stammt aus dem Tierreich, auch sie hat der Mensch von seinen tierischen Ahnen als instinktives, allmählich zum Bewufstsein erhobenes Erbe überkommen. — Mit dem »Wissen« um Gut und Böse nun begann auch erst das be-

wufste soziale Leben, die bewufste gesellschaftliche Differenzierung behufs Regulierung der Fortpflanzung und des bestmöglichsten Schutzes der Nachkommenschaft: es entstand die erste Familie, aber nicht etwa als Einzelfamilie, wie wir dieselbe kennen, sondern als Massen-, als sog. Gruppenfamilie, deren höchste Form man in der Punaluafamilie beobachtet hat, und deren unterste Stufe die Blutsverwandtschaftsfamilie bildet.

Als der Mensch — vermutlich an mehreren Orten zugleich oder bald nacheinander — auf der Erde erschien, aus der Tiereihe als ihr höchstes und vollkommenstes Glied sich loslöste, lebte er zwar nicht isoliert, sondern bereits hordenweise. Aber diese aus Nützlichkeitsrücksichten gebildeten und aus psychischen Bedürfnissen entstandenen Menschenhorden waren noch völlig unorganisiert. Innerhalb ihrer hat der regelloseste Geschlechtsverkehr geherrscht; von solchen Zuständen vollkommenster Gemeinschaft der Männer und Frauen, wo demnach jedes Weib jedem Manne und umgekehrt jeder Mann jedem Weibe gehört, liegen Berichte über eine ganze Reihe von Völkern im Altertume vor. Da endlich, nach vielleicht Jahrtausenden, verlockte die Schlange die Menschen, dafs sie vom Baume der Erkenntnis des Guten und Bösen pflückten: es bildete sich die erste organisierte Form der Gesellschaft, die Blutsverwandtschaftsfamilie, in der an Stelle der ehemaligen Regellosigkeit des Geschlechtsverkehrs die Scheidung von Ehegruppen nach Generationen trat. — Welch ungeheurer Fortschritt! Um die Gattung, deren Fortexistenz, die man eben anfing als das eigentlich Wichtige, als das entschieden Wesentliche zu ahnen, der Mensch bedroht sah durch die bisherige Inzucht — da schränkte man dieselbe in gewisser Hinsicht ein und verbot hinfort den Geschlechtsverkehr zwischen Eltern und Kindern. Nach vielleicht wieder Jahrtausenden ein weiterer Schritt, darin bestehend, dafs man nunmehr auch Bruder und Schwester vom gegenseitigen Geschlechtsverkehre ausschlofs — ja schliefslich sogar die Ehe von Kollateralgeschwistern, d. h. nach unserer Bezeichnungsweise von Geschwister-Kindern, -Enkeln und -Urenkeln untersagte. Ein Fortschritt noch gewaltiger als jener erste, unendlich viel wichtiger noch, aber auch unendlich viel schwieriger — wegen der gröfseren Alters-

gleichheit der Beteiligten. — Blicken wir nochmals zurück! Die ursprüngliche Menschenhorde verwandelt sich — und damit beginnt alle eigentliche soziale und sittliche Entwickelung — in eine ungeheure Familie. Alle Männer und Weiber derselben leben miteinander in Geschlechtsverkehr, aber die aufwachsende junge Generation, die Kinder, Söhne und Töchter, all dieser Väter und Mütter sind nunmehr vom Geschlechtsverkehr mit diesen ausgeschlossen: sie bilden einen zweiten Kreis gemeinsamer Ehegatten. Ihre Söhne und Töchter wieder einen dritten, ihre Enkelsöhne und Enkeltöchter dann einen vierten u. s. f. Da kommt es nach langer Zeit zu einer Komplikation dieser einfachen Organisation: man erkennt, dafs auch die Geschwisterehe eine dem Fortbestande der Gattung gefährliche Inzucht bedeutet. Dadurch wird eine Spaltung der alten Blutsverwandtschaftsfamilie bewirkt. Nehmen wir an, wir haben einen Kreis von noch untereinander in Geschlechtsverkehr lebenden Brüdern und Schwestern; bei deren Kindern aber wird die Ehe von Brüdern mit Schwestern verboten — d. h. die Ehe von Kindern einer Frau. Der Vater ist dabei gleichgiltig; es herrscht hier, auf der Stufe der Gruppenehe, durchweg Mutterrecht — d. h. die Verwandtschaft wird ausschliefslich nach mütterlicher Abstammung, weil ja diese allein nachweisbar ist, wo alle vorhandenen Weiber mit allen vorhandenen Männern der betr. Generationsfolge geschlechtlichen Umgang haben, bestimmt. Nach Verbot der Geschwisterehe dürfen also nicht mehr die Söhne und Töchter der Frau A einander ehelichen, ebensowenig die der Frau B, C u. s. f. Wohl aber darf Verkehr stattfinden zwischen den Söhnen der A und den Töchtern der B und zwischen den Töchtern der A und den Söhnen der B u. s. f. Daraus folgt, dafs sich jetzt neue Familien oder Hausgemeinden bilden mufsten: eine oder mehrere Reihen von Schwestern wurden der Kern der einen, ihre leiblichen Brüder der Kern der anderen — etwa die Töchter der A und B mit den Söhnen der C und D und die Söhne der A und B mit den Töchtern der C und D. Noch weitere Komplikationen der sozialen Organisation, noch weitere Neugründungen von Familien oder Hausgemeinden ergaben sich naturgemäfs mit Einführung des Verbotes der Ehe zwischen Kollateralgeschwistern — doch brauche ich darauf wohl nicht weiter einzugehen. Man sieht:

aus dem alten kommunistischen, eine einzige grofse Familie bildenden Sozialverbande, der aus der Horde sich heraus entwickelt hat, wird nach und nach ein aus einer ganzen Reihe von Gruppen-Familien bestehender Verband, der als die Grundlage des späteren Staates anzusehen ist, welcher entstand, als aus der aus der Gruppenehe in ihrer vollendetsten Form entsprungenen Paarungsehe die Monogamie und die monagamische Familie sich entwickelt hatte.

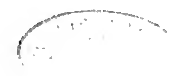
Dieser Blick in die Entstehungsgeschichte des Sittlichen und in sein tiefinnerstes Wesen wird hier genügen. Man merke und halte sich stets gegenwärtig: gut ist das die Lebens-, die Gattungserhaltung Förderliche — böse das Gegenteil. Diese Grund- und Urthatsache ist der Schlüssel zu allem, was uns in der Geschichte an ethischen Bildungen begegnet. Mit ihrer Hilfe wird uns alles klar und durchschaubar, gewinnen wir das rechte Verständnis für die Sittengebote der verschiedensten Zeiten und Völker, den geeigneten Mafstab zur Beurteilung und Wertung der verschiedensten Moral-Systeme. Das andere Moment, was ich oben einmal erwähnte, die Erhöhung und Verfeinerung des Lebens, ist demgegenüber von sekundärer Bedeutung — kann es doch naturgemäfs erst dann zur Geltung kommen, wenn für die Erhaltung des Lebens, der Gattung ausreichend gesorgt ist. Darauf ganz direkt beziehen sich Verbote wie die der Inzucht, des Mordes u. a. m. — indirekt alle die Vorschriften, welche zu Gunsten des Gemeinschaftslebens in der organisirten Horde, im Stamm, im Volke, in der Familie, der Gemeinde, dem Staate je erlassen worden sind und fort und fort erlassen werden, wie das Gebot der Wertschätzung der Eltern, der Gastfreundschaft, der Achtung der Obrigkeit, bis hinauf zu dem der Nächstenliebe, die Verordnungen zum Schutze des Eigentums u. a. m. Die Pflege des Gemeinschaftslebens aber ist so wichtig, und alles, was bezüglich seiner gethan wird, kommt indirekt der Lebens-Erhaltung überhaupt zu Gute, weil einerseits das Einzelleben innerhalb des Gemeinschaftslebens nicht blofs seinen besten Schutz findet, sondern überhaupt nur hier ihm die Bedingungen wahrhaft gedeihsamer Entwickelung in jeder Beziehung geboten werden, und weil andererseits ja das Einzelleben ohnedies über sich hinaus und auf ein erweitertes Leben, nach rückwärts wie vorwärts,

was seinen Ursprung sowohl als auch was seinen letzten Zweck betrifft, hinweist.

Noch etwas ist hier besonders zu beachten. Da im Verlaufe der fortschreitenden Entwickelung eine beständige, wennschon sehr langsame und nur ganz allmählich sich vollziehende Lebenserhöhung stattfindet, die, wenn sie endlich wahrgenommen und erkannt, wenn sie somit Bewufstseinsthatsache geworden ist, dann auch, wie gesagt, mit in die sittliche Zwecksetzung aufgenommen wird, da also eine solche Lebenserhöhung stattfindet, macht sich eine gewisse Wechselwirkung zwischen dieser natürlichen und der sittlichen Entwickelung geltend und bemerklich. Eine Folge derselben ist vornehmlich die, dafs der Begriff der Gattung, deren Erhaltung und Förderung zu bedenken ist, ständig an Umfang gewinnt, fort und fort erweitert wird, bis man schliefslich alle Menschen darunter versteht, auch die ganz fremden und fernen, auch die von abweichendstem Typus, desgleichen die tiefststehenden und zurückgebliebensten, die elendesten und verkommensten, endlich sogar diejenigen, welche man als Feinde betrachten mufs.

Wie in der angegebenen Weise mufs die fortschreitende Lebenserhöhung aber auch noch in anderen Beziehungen einen Fortschritt der Moral bedingen, also eine Entwickelung des Sittlichen bewirken. Man denke z. B. daran, dafs mit der fortschreitenden Entwickelung der Erkenntnis, des Intellektes eine immer bessere und zweckmäfsigere Fürsorge, die Lebens-, die Gattungserhaltung betreffend, möglich wird; dafs manches, was man früher für gut und angemessen hielt, später als unzulänglich oder gar als verderblich zu betrachten ist. Man denke ferner daran, dafs die fortschreitende Entwickelung der Intelligenz eine solche der sozialen Institutionen bedingt; auch von dieser Seite her wird dann wieder das Sittliche in modifizierendem Sinne beeinflufst. Man denke ferner daran, dafs, wie die Intelligenz so auch das Fühlen der Menschen sich allmählich verfeinert — ein Moment, das ebenfalls von gröfster Bedeutung für die Entwickelung des Sittlichen ist, mancherlei mehr oder weniger tief greifende Wandlungen, Änderungen, Verschiebungen bewirkt, nicht selten grofse Irrtümer zur Folge hat, die, schliefslich durchschaut, doch nur mit Mühe wieder beseitigt werden können.

Damit ist in grofsen Zügen alles das widerlegt, was Herr



Grofskopf der evolutionistischen Ethik zum Haupt-Vorwurfe macht. Das Gesagte zeigt in erster Linie klar und deutlich, dafs die Moral nach Ansicht der Evolutionisten nichts weniger als ein Willkür-Produkt ist, sondern dafs sie mit Naturnotwendigkeit aus der menschlichen Natur heraus sich entwickelt hat. Es lehrt ferner, dafs die Ethik der Evolutionisten nichtsweniger als unsozial ist — proklamieren sie doch den Grundsatz, dafs alles der Erhaltung und Erhöhung des Lebens der Gattung zu dienen habe; sehen sie doch in der Gattungs-Nützlichkeit, der Vervollkommung der Menschheit — endlich in der Kulturarbeit die festen Punkte, zu denen die Sittengebote konvergieren, um die her sich darum der Sittenkodex allein gruppieren läfst. Und das soll unsozial sein! Ja, dieser Vorwurf sinkt in seiner ganzen bodenlosen Lächerlichkeit vollends in sich zusammen, wenn man sich erinnert, welche Bedeutung in den Augen der Evolutionisten das Gemeinschaftsleben hat. Man verstehe doch endlich in jenem Lager, zu dem Herr Grofskopf gehört: die evolutionistische Ethik betrachtet als ihren festen Pol die Erhaltung und Förderung der Gattung — sie hat es somit auf allgemeine Nützlichkeit und Vervollkommung abgesehen. Sollte das wirklich so sehr schwer zu begreifen sein! Endlich ist wahrlich leicht genug einzusehen, dafs, ebensowenig wie der Evolutionist den Ursprung der Moral auf einen Akt der Willkür oder auf den blinden Zufall zurückführt, die evolutionistische Ethik auch im übrigen nicht dem subjektiven Belieben Thor und Thür öffnet; dafs sie durchaus nicht den Grundsatz predigt: jeder könne seine eigene Sittlichkeit haben. Gerade für die absolute Ethik gilt das. Warum soll denn das Sittliche für mich verbindlich sein, wenn es ein von aufsen her in mein Leben Scheinendes ist; wenn es aus einer ganz anderen Welt als der, in der ich lebe, stammt; wenn es das Willkürgebot einer Macht ist, von der ich nichts weifs und infolge ihrer Transzendenz auch gar nichts wissen kann! Wer will mich denn zwingen, nach einer solchen Moral mein Leben zu gestalten, die nicht von dieser Welt ist? Worauf ist denn die unbedingte Verbindlichkeit ihrer Gebote und Verbote gegründet? Antwort: auf nichts anderes als auf das subjektive Belieben, den guten Willen eines jeden Einzelnen — darauf, dafs der Einzelne an eine solche Vor-

schriften gebende Macht glaubt; dafs der Einzelne ein Reich der Ideen für möglich hält, das für unser menschliches Leben normgebend ist. Aber wer kann ihn zwingen, zu glauben und für möglich zu halten! Die absolutistische Begründung der Ethik öffnet somit dem subjektiven Belieben Thor und Thür. Ganz anders liegt die Sache bei der evolutionistischen Ethik. Das aus der menschlichen Natur in ihrer Allgemeinheit herausgeborene Sittliche ist stets nicht nur unbedingt verbindlich, sondern diese Verbindlichkeit leuchtet jedem auch ohne weiteres ein, sofern etwa Zweifel auftauchen. Wenn ich weifs, die Moral-Vorschriften, welche existieren, sind naturnotwendige Produkte der Gattung, welcher ich angehöre, von der ich ein Teil bin — wenn ich also weifs, dafs diese Vorschriften gleichsam auch von mir selbst mit herrühren: dann kann ich doch gar nicht anders, als mich ihnen beugen und fügen. Die Gebote und Verbote der so begründeten Ethik sind absolut verbindlich für den Einzelnen, auch wenn er, der Wahrheit entſprechend, weifs, dafs diese Gebote und Verbote im Laufe der Entwickelung sich ändern, dafs sie sich vervollkommnen, dafs manche verschwinden, andere neu hinzukommen: denn er weifs ja, dafs das alles ebenfalls mit Naturnotwendigkeit sich vollzieht. Wissend, dafs die Zeit, in der ich lebe, gar keine andere Moral als eben die vorhandene hervorbringen konnte, dafs sie diese aber mit unbedingter Notwendigkeit hervorbringen mufste — sind ihre Vorschriften doch ganz selbstverständlich für mich absolut verbindlich.

Damit bin ich bereits zu den anderen, mehr nebensächlichen Vorwürfen gelangt, die Herr Grofskopf gegen die evolutionistische Ethik erhebt. Es soll ihr an festen sittlichen Wertmafsstäben fehlen — sie soll nicht erklären können, woher es kommt, dafs gewisse Ideen des Sittlichen sich nicht geändert haben im Laufe der Jahrtausende. Also an festen Mafsstäben fehlt es nach Herrn Grofskopf der evolutionistischen Ethik! Ja, was versteht denn Herr Grofskopf unter solchen festen Mafsstäben? Antwort: die sittlichen Ideen — z. B., wie er selbst anführt, die des Wohlwollens, jedenfalls daher wohl auch die bekannten anderen Herbart'schen sittlichen Ideen, die der Billigkeit, des Rechts, der Vollkommenheit und der inneren Freiheit. Also das sind feste sittliche Wertmafsstäbe, die seit Jahrtausenden Geltung

haben! Kann Herr Grofskopf z. B. beweisen, dafs die Idee der Vollkommenheit stets, etwa schon vor 10000 Jahren, als fester sittlicher Mafsstab dem Menschengeschlechte gegolten hat? oder kann er das hinsichtlich der Idee der inneren Freiheit beweisen? Worin kommen denn diese Ideen im Dekalog, den Herr Grofskopf auch anführt, zum Ausdruck? namentlich die letztere? Ja, ich glaube, es würde Herrn Grofskopf sogar nicht leicht fallen, die Idee des Wohlwollens im Dekalog zu entdecken. Mir will scheinen, als ob es sich darin nur um die des Rechts und der Billigkeit — mit einem Worte: der Gerechtigkeit — handelte, aber dafs die des Wohlwollens überhaupt daselbst noch keine Stelle hätte (vgl. Exod. 26 v. 3—17). Ferner: wenn man da z. B. von einer Idee des Wohlwollens sprechen hört, so mufs man doch fragen und eine Antwort darauf verlangen dürfen, welchen Sinn denn nun eigentlich diese Idee habe. Die absolute Ethik hat aber darauf keine Antwort — die Idee ist da, sagt sie, um ihrer selbst willen. Solche in der Luft gleichsam schwebende Ideen können jedoch nimmermehr als höchste und letzte sittliche Wertmafsstäbe gelten. Solche fehlen somit gerade der absoluten, sind aber vorhanden in der evolutionistischen Ethik — und zwar als ganz natürliche, ganz von selbst sich ergebende und in der That nicht weiter ableitbare; es sind diese beiden: Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung. Gut ist, was der Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung förderlich, böse, was ihr hinderlich ist. Damit ist ein durchaus fester und sicherer Mafsstab gegeben, ein wahrhaft höchstes und letztes Prinzip, das unerschütterlich ist — und das wir auch in der aufsermenschlichen Natur, das wir allüberall, in der ganzen uns umgebenden Welt wiederfinden; dem alles, was lebt, wenngleich, vom Menschen abgesehen, blofs instinktiv nachkommt. Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung, wir können dies Prinzip in seiner rastlosen Wirksamkeit verfolgen durch die Äonen der Vergangenheit, durch alle die zahllosen Generationen von Lebewesen, welche unsere Erde bevölkert haben bis auf die Gegenwart. Ganz unten die Urzelle, das Erstlebendige, das noch nicht Tier, nicht Pflanze ist. Dann die Zellengemeinschaft, die als Volvoxkugel durch das Wasser schwimmt. Von ihr aus ein allmähliches Hinaufgipfeln zur Pflanze einer-, durch Gliederung in Magen und Haut zum Tier anderseits: zur Gasträa zunächst,

dem Urmagentier und dann weiter hinauf, immer hinauf, Leiter für Leiter, von der Art zur Überart — bis endlich das Übertier, der Mensch erscheint — und dann noch immer weiter, vom Höhlenmenschen bis zu dem Menschen mit den sonnenhaften Augen Goethes. Das alles, alles eine einige, riesige Lebenswoge, geschaukelt von dem gleichen Gesetz, demselben Prinzip: Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung — ins Grenzenlose, aus urdunklen Fernen her — in finstere Zukunfsfernen hinein — ein ungeheurer Stammbaum — eine Leiter, langsam von der Erde zum Himmel wachsend. — Ist es nun unzweideutig klar, welche Ethik fester sittlicher Maſsstäbe sich rühmen kann?

Zum letzten Vorwurf des Herrn Groſskopf endlich. Die evolutionistische Ethik könne das im Wechsel Beharrende nicht erklären. Wirklich nicht? Herr Groſskopf irrt wieder. Zunächst einmal dies: die evolutionistische Ethik erkennt geradeso wie die absolute an, daſs es im sittlichen Leben, wie in allem Leben überhaupt, Beharrendes neben dem Flieſsenden giebt. Und zwar können das sowohl einzelne bestimmte Vorschriften als auch allgemeine Grundsätze sein, Abstraktionen, gewonnen aus einer Fülle in langen Zeiträumen gemachter Erfahrungen. Will man diese sittliche Ideen nennen — nun gut; aber man hüte sich dann jedenfalls, mit Herbart irgendeine bestimmte Zahl festzusetzen: das ist ein ganz aussichtsloses und auch ganz unfruchtbares, bedeutungsloses Unternehmen. — Wenn Herr Groſskopf nun meint, die Idee des Wohlwollens z. B. habe zu allen Zeiten Geltung gehabt, so irrt er, wie ich schon zuvor am Dekalog ihm beweisen konnte. Herr Groſskopf präzisiert die Idee des Wohlwollens auch noch, indem er ihr einen Inhalt giebt, nämlich das Gebot: »Liebe deinen Nächsten!« Und dies Gebot hat nach seiner Ansicht von jeher der Anerkennung als eines sittlichen Gebotes sich erfreut. Herr Groſskopf irrt wieder. Soll das Gebot irgendeinen Sinn haben, so bedeutet es dies: hilf nach Kräften dem Nächsten, sein individuelles Leben zu erhalten und zu vervollkommnen! Mein Nächster ist jedenfalls in allererster Linie mein eigen Fleisch und Blut, also mein Kind — ferner werden zweifellos als Nächste die Verwandten angesehen — dem Ehemann gilt seine Gattin als Nächster u. dgl. m. — Ich weiſs nun nicht, ob Herr Groſskopf eine Ahnung davon hat,

dafs es noch Völkerschaften giebt, wo der Kindermord floriert; wo z. B. von den Eltern alle weiblichen Geburten bis auf eine oder höchstens zwei vernichtet werden: es gilt das für durchaus sittlich. Andere Völkerschaften giebt es, wo die Eltern ihre Kinder, wenn sie deren genug zu haben glauben, nicht blofs töten, sondern auch noch verspeisen: es gilt das durchaus nicht für unsittlich. Es giebt auch Völkerschaften, wo der Mann seine Frau töten und verzehren darf. »Liebe deinen Nächsten!« — Und aufserdem mufs man hier doch die alte Pharisäer-Frage wieder aufwerfen: »Wer ist denn mein Nächster?« Welch ein Wandel in der sittlichen Anschauung und der moralischen Gesetzgebung hat sich bezüglich dessen im Laufe der Zeit vollzogen, wen man als seinen Nächsten zu betrachten habe! Dem Griechen war der Barbar, dem Juden der Heide nicht »der Nächste«. Einem Neger ist der Angehörige eines anderen Stammes nicht »der Nächste«. Der Grieche machte den gefangenen Barbaren zum Sklaven, zum willenlosen Werkzeug, zur Sache — der Neger bereitet sich aus dem gefangenen Angehörigen eines anderen Stammes ein leckeres Mahl. »Liebe deinen Nächsten«! — Wie erklärt das alles Herr Grofskopf? Die sittlichen Ideen sind in starrer Erhabenheit und Unwandelbarkeit von Ewigkeit her da. Warum sind sie nicht allen Menschen bekannt? Warum richten sich diejenigen, denen sie durch Zufall bekannt werden — denn dafs sie z. B. den Israeliten bekannt wurden, ist doch wohl auch nach Herrn Grofskopfs Ansicht der pure Zufall, oder glaubt Herr Grofskopf an das unter allen Völkern der Erde »auserwählte« Volk? — nur so unvollkommen nach ihnen — ergreifen sie gleichsam immer nur stückweise? — Der Evolutionismus vermag hier allein zufriedenstellende Erklärungen zu geben. Aus sich heraus arbeiten die Menschen im Laufe der Entwickelung das Sittliche — die Entwickelung aber, deren alle Menschenrassen fähig sind, nach Aussage der modernen Anthropologie, ist verschieden je nach den verschiedenen natürlichen Bedingungen, unter denen die Menschen leben: dieselben wirken bald hemmend, bald fördernd ein.

Nun aber zu dem anderen: der Evolutionismus soll nicht das Beharrende in der sittlichen Entwickelung erklären können! Die absolute Ethik macht es sich freilich — ganz abgesehen davon, dafs sie weit über das Ziel hinausschiefst — sehr leicht,

indem sie den Knoten einfach zerhaut. Das Beharrende, also die sittliche Idee der Absolutisten, etwa die des Wohlwollens, ist ein Beharrendes deshalb, weil es als ewiger, unverrückbarer Leitstern der Menschheit voranleuchtet. Oh nein, sagt der Evolutionismus, was da beharrt in allem Wechsel und Wandel der Entwickelung, das beharrt, teils weil es innere Lebensgesetzmäfsigkeit ist — so das Prinzip der Gattungs-Erhaltung und -Vervollkommnung; teils weil es zu dieser immanenten Lebensgesetzmäfsigkeit in innigster Beziehung steht. Solche einzelne Vorschriften, allgemeine Grundsätze beharren, bleiben in Geltung, welche durch lange Zeiten die Probe ihrer Zweckmäfsigkeit mit Bezug auf das ethische Grund- und Urprinzip bestanden haben — solche, deren Aufhören, deren Fallenlassen gleichbedeutend wäre mit der Selbstzerstörung des Lebens, der Gattung, mit der Vernichtung der Möglichkeit der Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung. Im besonderen gilt dies bezüglich des Gemeinschaftslebens zufolge seiner oft betonten Bedeutung für das Leben überhaupt. Umgekehrt: alles was sich mit der Möglichkeit der Gattungs-Erhaltung und -Vervollkommnung, mit dem Gemeinschaftsleben nicht verträgt, kann nie dauernde Geltung bewahren, kann nie beharren. Die Inzucht mufste beseitigt werden. Der Kindermord, die Antropophagie u. a. m. kommen immer mehr und mehr in Wegfall und sind nur noch bei wenigen Völkerschaften zu finden. — Kann also der Evolutionismus in der Ethik nicht erklären, woher es kommt, dafs in der sittlichen Entwickelung Beharrendes sich findet sogut wie Fliefsendes? Wir Evolutionisten sagen: was wir ererbt von unsern Vätern, unsern Ahnen, bis weit zurück in graue Vorzeit, haben, das wollen wir, das sollen die kommenden Generationen immer wieder neu erwerben, um es wirklich, um es bewufst zu besitzen. Aber freilich nicht das ganze Erbe wollen wir hinnehmen — nicht in Bausch und Bogen: sondern wissend, dafs wir unaufhaltsam, gemäfs der immanenten Lebensgesetzmäfsigkeit, fortschreiten, dafs wir somit nicht mehr auf durchweg gleicher Stufe mit unseren Ahnen stehen, müssen wir das überkommene Erbe prüfend sichten — wir müssen ausscheiden und hinzuthun; wir müssen ändern und bessern und erst Angefangenes zu Ende führen.

Ist diese evolutionistische Ethik wirklich so verabscheuungswürdig? mufs man bezüglich ihrer wirklich sagen: der Erzieher

solle lieber alles andere thun, nur sich mit ihr nicht befassen? Ich meine nicht. Ich meine sogar, dafs die Erziehung nur auf ihr als der einzig natürlichen Grundlage gedeihen könne — und ich meine fernerhin, dafs die Jugend mit ihr in den Schulen bekannt und vertraut gemacht werden müsse. Am Ende der ganzen Erziehungsperiode, wenn der Mensch zur Reife gelangt, dann soll man ihn, wie ich dies auch in meinen »Aphorismen zur sozialen Pädagogik« ausgeführt habe, zum Verständnis des Evolutionismus in der Ethik führen. Dem unentwickelten Bewufstsein gegenüber wäre das freilich nicht unbedenklich. Aber gerade bei dem Menschen, der seine Kräfte zu selbständiger Arbeit zu brauchen sich anschickt, wirkt der Gedanke, dafs auch die sittliche Erkenntnis beständig fortschreitet, die sittliche Lebensführung stetig sich verfeinert, die Sittengebote immer vollkommener werden, immer zweckmäfsiger, immer entsprechender dem grofsen Prinzip alles Lebens, erhebend auf das Herz, indem er ihm den Prospekt zu einem künftigen edleren, besseren und höher stehenden Menschengeschlechte eröffnet. Erhabene Schauer müssen die Seele des Jünglings, des jungen Mädchens erfüllen, wenn ihnen die Augen aufgethan werden für den grofsartigen Entwickelungsprozefs, den das Menschengeschlecht durchlaufen hat — erhabene Schauer, aus denen der glühende Wunsch, der feste Vorsatz erwächst, auch ihrerseits alle Kräfte einzusetzen, um der Menschheit immer noch weiter »empor« zu helfen. Vom einzelligen Wesen, das weder Pflanze noch Tier ist, hinauf zur Pflanze einer-, zum Tier anderseits, zunächst zur Gasträa, dann weiter hinauf zu den Polypen und Quallen, von da zu den Würmern — von den Würmern hinauf zu den Stachelhäutern, den Weichtieren, den Gliedertieren, den Wirbeltieren — vom Tier endlich zum Übertier, zum Menschen — vom Menschen nach Jahrmillionen vielleicht zum Übermenschen!?! Vielleicht! Jedenfalls aber ist die Losung:

Empor! Excelsior!

B. Rundschau und Mitteilungen.

Religiöse Zeitströmungen.

* * *

II.

Grofse Bedenken erregt in der katholischen Kirche, wie Prof. Schell im Vorwort seiner Schrift: »Die neue Zeit und der alte Glaube« näher ausführt, der Austritt vieler eifriger französischer Priester aus der Kirche und der Anschlufs derselben an den Protestantismus, »indem man, wie es scheint, daran verzweifelt, dafs der Katholizismus auch heute noch ein Prinzip des religiösen Fortschritts sei und auch heute noch vor allen andern im Christentum Christi sein höchstes Ideal erkenne und erstrebe. Man sagt, dass die Religionsphilosphie von Sabatier[1]) einen mächtigen Eindruck zugunsten des Protestantismus beim französischen Klerus ausgeübt habe: es sind eben die psychologischen Ausgangspunkte der Gotteserkenntnis, aber auch die Forderungen des inneren Menschen, die Ansprüche des persönlichen Geistes auf wirksame Mitbeteiligung und angemessene Berücksichtigung bei der Auffassung des Christentums und bei der Bethätigung der Religion, welche ihr Recht verlangen und sich nicht mehr abweisen lassen«. An der Hand dieses Buches wollen wir in unserer zweiten Betrachtung einmal sehen, welche Eigenschaften eine Religion haben mufs, welche Verstand und Gemüt befriedigt und mit der modernen Kultur im Einklang steht. Der Leser kann sich dann auch ein Urteil darüber bilden, ob der heutige Katholizismus und der Protestantismus der heutigen Kirche diese Eigenschaften hat, resp. nach welcher Richtung hin eine Reform derselben sich bewegen mufs.[2])

Die Religion ist für Sabatier in erster Linie eine Sache des Gefühls und damit des individuellen Seelenlebens; »sie ist nichts anderes als die subjektive Seite der Offenbarung Gottes im Menschen, und die Offenbarung nichts anderes als die objektive Seite der Religion in Gott. Die Offenbarung beruht also nicht in einer einmal geschehenen Mitteilung unveränderlicher Lehren, die man nur zu behalten hätte. Der Gegenstand der göttlichen Offenbarung kann nur Gott selber sein, und wenn man dafür eine Definition verlangt, so ist zu sagen, dafs sie in der fortschreitenden Schöpfung, Reinigung und Klarheit des Gottesbewufstseins im Einzelmenschen und in der

---

[1]) Prof. Dr. Sabatier »Religionsphilosophie auf geschichtlicher Grundlage« Deutsch von Dr. theol. Bauer, Dekan (Freiburg i. B. Mohr 1898.)

[2]) Siehe auch Sabatier »Die Religion und die moderne Kultur« (Freiburg Mohr, 1898).

Menschheit bestehe. Aber wenn auch die Menschen jederzeit eine gewisse Beziehung und einen Verkehr mit Gott unterhalten haben, so haben sie sich doch über die Art der Verbindungen, die sie darin erlebten, nicht immer dieselben Vorstellungen gemacht; der Begriff der Offenbarung ist selber mit der geistigen Aufklärung und mit dem Wesen der Frömmigkeit fortgeschritten.«

»Wenn die Religion Sache des Gefühls und des individuellen Seelenlebens bleiben könnte, würde sie zweifelsohne über oder zum mindesten aufserhalb der modernen Wissenschaft und Politik stehen, und der Konflikt mit diesen würde vermieden werden. Aber in Wirklichkeit ist dies niemals der Fall. Der Glaube der Kirchen hat sich in Dogmen und Einrichtungen Ausdruck gegeben, das Dogma aber ist nicht mehr die Religion im reinen Zustande. Das religiöse Gefühl ist in ihm mit allerlei sehr bestimmt auftretenden philosophischen oder historischen Ideen vermengt, welche einstmals einer historischen Periode der menschlichen Kultur entlehnt wurden, um den Glauben zu erklären. So hängen beispielsweise die Dogmen der Kirche mit einer Sammlung von Schriften zusammen, deren Ursprung und Zusammensetzung eine Streitfrage der modernen Kritik bildet. In denselben finden sich über den Ursprung der Menschheit, der Welt, die Ursache des Übels und des Todes, über den Himmel, das Fegfeuer und die Hölle, über die Beziehungen zwischen dem Endlichen und dem Unendlichen Anschauungen ausgesprochen, welche mit den Ergebnissen und Entdeckungen der modernen Wissenschaft nicht nur im Widerspruch stehen können, sondern dies wirklich thun.«

Das läfst sich klar und deutlich in der ganzen Entwicklung der Religionsphilosophie, resp. der Kirchenlehre nachweisen. Die Idee der Offenbarung hat zunächst im Laufe der Zeit sehr grofse Wandlungen erfahren. Die mythologische Offenbarung beruht auf der Einbildungskraft, welche die Menschen in ihrer Kindheitsstufe beherrscht; sie findet in der Litteratur in Mythen und Sagen ihren Ausdruck und beherrscht das ganze Kulturleben dieser Stufe. Im Volke Israel erfuhr der Begriff der Offenbarung mehr und mehr eine Verinnerlichung und Vergeistigung; bei den Propheten wird sie als eine Wirkung des Geistes Japhes aufgefafst, der in den Geist des Menschen eintritt und in ihm wirkt; ihre Vollendung erreicht diese Entwicklung in der Person Jesu, indem hier Gott im Menschen und der Mensch in Gott lebt. Aber befangen in dem Bestreben, ihr Ansehen und ihre Macht nach aufsen fest zu begründen, griff die Kirche wieder auf die Idee einer äufseren Offenbarung zurück, liefs aber neben der Einbildungskraft hauptsächlich innerhalb gewisser Grenzen, die schon durch die zeitige Kultur geboten waren, den Verstand mitwirken, fafste die Offenbarung in Regeln und Dogmen und verwandelte so den mythologischen Offenbarungsbegriff in einen dogmatischen. Aus dem hebräischen Supranaturalismus und dem griechischen Naturalismus ging der Dogmatismus hervor, der sich »als göttliche Lehre, legitimiert durch Zeichen und Wunder«

definieren läſst. »Der übernatürliche Charakter der Lehre fordert einen übernatürlichen Beweis«, der nur in den Wundern gefunden werden kann, von denen sie schon beim Entstehen begleitet ist; die von Gott den Menschen auf übernatürliche Weise geoffenbarte Lehre, welche dem natürlichen Verstande unfaſsbar ist, muſs in eine ganz genaue Form, die sie von allen andern unterscheidet, gefaſst und unter eine Autorität gestellt werden, welche für ihre Wahrheit bürgt. So entsand der kirchliche Dogmatismus; aber »aus dem Dogma, nämlich aus einem reinen Verstandesding, den Gegenstand einer Offenbarung machen heiſst kurzweg, ihm seinen religiösen Charakter durch Lostrennung von der Frömmigkeit rauben und in der Folge zwischen ihm und der stets fortschreitenden Vernunft einen unversöhnlichen Gegensatz herbeiführen. Vergeblich ist der Versuch, diese scholastische Lehre aus der heiligen Schrift abzuleiten; es ist das nur möglich durch eine ungenaue Auffassung des biblischen Begriffs. Man entreiſst die göttliche Offenbarung dem Boden des religiösen Lebens, um sie in einen für sich selbst bestehenden Verband übernatürlicher Wahrheiten zusammenzufassen und macht es sich zur Pflicht und zum Verdienst, ihm beizustimmen, indem man, wenn es sein muss, sein eigenes Urteil und Gewissen zum Schweigen bringt; der Glaube, der nach der Bibel eine That des Vertrauens und der Hingabe an Gott ist, wird zu einer rein verstandesmäſsigen Zustimmung, zu einem geschichtlichen Zeugnis oder zu einer Lehrformel.« Bibel und Offenbarung decken sich nun völlig; diese Identifikation aber hing von den Dogmen des Wunders, der Weisungen und der göttlichen Inspiration ab.

Der Wunderbegriff, den man beim Dogma nötig hatte, schwankt heute hin und her, »zwischen dem Gedanken einer absoluten Aufhebung der Naturgesetze, die doch nirgends mehr wahrgenommen wird, und dem durchaus relativen Gedanken eines auſserordentlichen Ereignisses, das eben deshalb, weil es überall eintreffen kann, gar nichts mehr beweist.« Im Altertum nahmen die Menschen in jeder staunenerregenden auſserordentlichen Erscheinung »die Thätigkeit von ihnen selbst ähnlichen Geistern wahr, mit denen ihre religiöse Einbildungskraft den Himmel, die Erde und die Gewässer bevölkerte; sie lebten also, wie man sich ausgedrückt hat, im Wunder«, weil ihnen die Naturgesetze, der Kausalitätsbegriff unbekannt waren. Was in dieser Zeit also das Wunder möglich macht, »ist die Unbekanntschaft mit der Natur und ihren Gesetzen, in der man sich befand; seinen Stützpunkt hat es in dem religiösen Glauben an das Dasein von übernatürlichen Kräften und an ihr unvorhergesehenes Eintreten in den gewohnten, geordneten Lauf der Dinge.« Dieser Wunderbegriff ist in der biblischen Litteratur derselbe wie in der Profanlitteratur; es ist daher verfehlt, »wenn man aus diesem Wunderbegriff eine besondere Offenbarung machen will, die uns die Bibel bringe, da es doch im Altertum nichts älteres und allgemeineres giebt und die Bibel selber mit der ganzen übrigen Erde sich zu diesem Begriff

bekennt.« Bei Jesaja, Jeremia, Amos, Johannes d. T. kommen gar keine oder fast gar keine Wunder vor; der geistig-sittlichen Lebensführung Jesu und der streng religiösen Auffassung seines Werkes ist das Wunder, das durch Mifsverständnisse und legendarische Veränderungen in sein Leben eingeführt worden ist, etwas Fremdartiges. Jesus hat sich der Meinungen bedient, »welche er mit seinem ganzen Volke geerbt hatte und welche in dem kleinen Kreise seines Volkes, in welchem er lebte, das Wissen von der Natur ausmachten, ohne sich mit der Frage abzugeben, ob diese Ansichten irrig oder zutreffend seien; das Wunder war damals nicht, wie heutzutage, etwas wesentlich ins Gebiet der Religion Gehöriges. Der Wunderglaube war nicht ein Zeichen der Frömmigkeit; jedermann teilte ihn.« Erst nachdem die Griechen »durch die Begründung einer vernünftigen Wissenschaft und Philosophie eine einheitliche Weltanschauung geschaffen«, wurde das Wunder eingeschränkt und mufste dann auch bald als Widerspruch gegen die Natur erscheinen; man fand es aber für zweckdienlich, »die Wahrheit der biblischen Offenbarung und das Ansehen der christlichen Kirche auf die Wunder zu gründen« und so den Begriff der göttlichen Offenbarung unlösbar mit dem antiken Wunderbegriff zu verbinden. »In demselben Mafse, als im Laufe der Zeit die Finsternis zunahm und das dem Volke zugängliche Denken beschränkter und einfältiger wurde, schlug die Apologie der christlichen Religion durch das Wunder eine tiefere Wurzel«; das Wunder bildete den Eckstein der Kirche und wurde als ein Geschehen gegen die Naturordnung aufgestellt. Diese absoluten Wunder, welche nach der Kirchenlehre allein eine Offenbarung Gottes beweisen sollen, werden immer seltener, jemehr man sich der Neuzeit nähert und hören endlich ganz auf; diesem Wunder ist in der modernen Religionsphilosophie jede Grundlage entzogen; für die Wissenschaft existiert es nicht, denn sie kennt nur das Kausalitätsgesetz. Wie dem Wunderbegriff, so ist es auch den Weissagungen und der Inspirationslehre ergangen. Die messianischen Weissagungen im Alten Testament beziehen sich nicht speziell auf Jesus und die christliche Kirche und sind auch nicht in diesem Sinne in Erfüllung gegangen. Die prophetische Inspiration wurde als ein Zustand der Besessenheit vom Geiste Gottes oder eines Dämons aufgefafst; diese Zustände erklärt man heutzutage als natürliche Erscheinungen. Um die Unfehlbarkeit der Bibel festzustellen, machte die Kirche aus der alten Inspirationslehre eine dogmatische Theorie und führte die h. Schrift auf eine wörtliche Inspiration Gottes zurück; nach unserer heutigen Erkenntnis besteht »die religiöse Inspiration in nichts anderem als darin, dafs der Mensch sich völlig von Gott durchdringen läfst« und zwar »von einem durchaus innerlich wirkenden Gott«.

Die Bibel erscheint uns nun als ein Werk, das in allmählicher und mühsamer Entwicklung der alten jüdischen Synagoge und der ersten christlichen Kirche seinen Aufbau verdankt; mehr als vier Jahrhunderte sind nötig gewesen, um den Kanon des Neuen Testamentes

festzustellen und abzugrenzen. Die Offenbarung Gottes in Natur und Geschichte ist stets Sache des Glaubens; sie kann sich also als solche nur in der Beleuchtung des religiösen Bewufstseins kundgeben. Sie ist in beständigem Fortschritt begriffen, d. h. »sie wird sich im Verein mit dem Fortschritt des sittlich-religiösen Lebens entwickeln; Gott offenbart sich also in den erhabenen Seelen, in den grofsen religiösen Geistern, die sein Geist nach einander erweckt, erfüllt, erleuchtet. Diese Offenbarung ist individuell und objektiv; sie wird aber durch Verbreitung in der Menschheit sozial und objektiv und so in heiligen Schriften festgehalten. Die höchste Stufe göttlicher Offenbarung wird die sein, »welche die Geistesreligion am tiefsten und reinsten zum Ausdruck bringt und infolgedessen der Menschheit den wertvollsten Schatz darbietet«; menschliche Werke aber bleiben sie alle.

Mit Recht spricht man daher von einer religiösen Entwicklung der Menschheit, denn die Religion ist nicht blofs eine Erscheinung des individuellen Geisteslebens, sie ist auch ein soziales und historisches Phänomen; sie entrollt sich uns in der Geschichte der Religion, welche nichts anders ist als der Fortschritt des religiösen Bewuſtseins der Menschheit durch alle ihre Begegnisse hindurch, von ihren tiefsten Anfängen an, bis zu den höchsten Gipfeln, welche sie schliefslich erreicht hat. Diese Entwicklung geht von den Privatkulten zu Stammeskulten, dann zu Nationalreligionen und endlich zur Universalreligion; diese letztere ist »nirgends die Frucht einer unbewufsten Entwicklung gewesen, welche sich unter der Wirkung unvermeidlicher äufserlicher Gesetze vollzogen hat; sie stellt sich durchweg als eine individuelle Schöpfung, als ein freies Geisteswerk einiger erwählter Geister dar, in deren Innerem die alte Überlieferung infolge einer tiefen Krisis ihre Reinigung und Erweiterung erfährt. Die Religion in ihrer Vollendung deckt sich mit der Sittlichkeit in ihrer Vollkommenheit, und zu dieser ist selbstverständlich die ganze Menschheit verpflichtet«; dies finden wir in der Religion Jesu. Im Hebräismus ist diese Religion vorbereitet; die Propheten haben den im Volke angehäuften religiösen Stoff umgegossen, alle Überreste von Götzendienst und naturalistischem Dualismus daraus entfernt und daraus jene durch Einfalt und Tiefe bewundernswerten Erzählungen, jene biblische Anschauung von der Welt gebildet, welche die christliche Menschheit freilich mit Unrecht für Geschichte genommen hat, die aber nichts destoweniger in ihrer reinen und mächtigen Poesie das unsterbliche ABC bleibt, mit dem jedes Geschlecht der Reihe nach in die Religion des Geistes und in die Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit eingeführt wird«. Der Mosaismus und damit der Monotheismus ist also die nationale Religion Israels erst nach dem Exil geworden; er war »erst das arbeitsreiche Werk und die reine Schöpfung der prophetischen Begeisterung. Unter der Einwirkung einer solchen unablässigen Predigt vollzog sich zu gleicher Zeit

eine Umbildung der religiösen Begriffe und eine Reinigung der sittlichen Begriffe; der Nationalgott Israels wird der Gott des menschlichen Gewissens und der Welt. Im Prophetismus lag die Verheißung und der Keim einer humanen und höheren Religion«; nach seiner Zeit bildete sich eine Gesetzesreligion aus, welche die Anfänge zum Pharisäismus enthielt und die Frömmigkeit ertötete. Gegen sie eiferten die späteren Propheten und bereiten eine religiöse Umwälzung vor; »zu dem Gesetz der strengen Wiedervergeltung tritt das Band der Liebe«, wodurch die Religion Jesu angekündigt wird. »Der Gedanke der Propheten hat die engen Schranken eines nationalen Messianismus nicht überschritten; er bleibt jüdisch nicht allein vermöge seiner Formen und Symbole, sondern noch mehr durch das religiöse Privilegium, welches das Volk Israel für die Zukunft ebenso, wie für die Vergangenheit für sich beansprucht. In dem »»Reich Gottes«« mußte an die Stelle des nationalen Gedankens der Gedanke der Menschheit treten; der universale Gott mußte als der Gott erscheinen, der ohne Unterschied in jeder Menschenseele gegenwärtig lebt. So war das Werk Christi die Umformung der prophetischen Frömmigkeit in eine rein geistige Schöpfung und in einen wahrhaft neuen Bund mit Gott.«

»In der Geschichte stellt sich uns das Christentum als das Ziel und die Krone der religiösen Entwicklung der Menschheit dar; im Bewußtsein des Christen ist es noch etwas mehr, es gibt sich als die vollkommene Religion kund. Da die Religion nicht eine Idee ist, sondern eine Beziehung zu Gott, so verstehen wir unter vollkommener Religion die vollkommene Verwirklichung des menschlichen Verhältnisses zu Gott und Gottes zum Menschen. Als ideale Religion ist das Christentum doch zu gleicher Zeit eine geschichtliche Religion, nicht allein mit den sittlichen Grundsätzen und den Wahrheiten der Lehre Jesu, sondern auch mit seiner Person selbst und der fortwährenden Wirksamkeit des neuen Geistes unlösbar verbunden, der ihn beseelt und von Geschlecht zu Geschlecht bei allen seinen Jüngern wieder auflebt. Es hat unter den Theologen stets zweierlei Richtungen gegeben, nämlich eine idealistische, welche den Nachdruck auf die Ideen legt und eine religiöse Metaphysik oder Gnosis ausbildet, die natürlicherweise das Dogma rationalisiert und für welche die Geschichte nur die zeitliche Hülle, eine Art äußerlicher, sinnlicher Illustration ist; und eine realistische, welche die Ideen materialisiert, allem, auch Gott, einen menschlichen Leib gibt, die Erscheinung vergöttlicht und das zufällige Geschichtsereignis in eine ewige metaphysische Wahrheit umwandelt. Aus diesen beiden stets nebeneinander herlaufenden Bestrebungen sind die beiden Lösungen hervorgegangen, die dem Problem vom Wesen des Christentums durch den Rationalismus und durch die Orthodoxie gegeben worden sind.« Der erstere reißt die christliche Religion von der Person Christi los und macht sie zu einem abstrakten philosophischen System; die letztere reißt die Person Christi von der Geschichte

los und trägt ihn auf das Gebiet der Metaphysik hinüber. Die Christen sind doch in Wahrheit nur »genau soweit Christen, als sich die kindliche Frömmigkeit Jesu in ihnen wiedererzeugt und ihre eigene Frömmigkeit nach seinem Bild und Vorbild bestimmt. Das Kindesbewufstsein im Verhältnis zu Gott und Bruderbewufstsein gegenüber von den Menschen ist es, was den Christen ausmacht und folgerichtig den gemeinsamen Zug aller Christen bildet.« Diese Religion ist eine ideale und vollkommene; sie ist aber auch eine Thatsache, die im Bewufstsein Jesu ihre Wirklichkeit gefunden hat, und damit eine lebendige Religion. Will man dagegen eine metaphysische Theorie als das Wesen des Christentums ansehen, so raubt man dem Christentum das Leben, denn es trennt Christus von den Menschen; »das Dogma von seiner metaphysischen Gottheit trennt ihn für immer von der Menschheit, abgesehen davon, dafs es sein Menschenleben in einen lügenhaften Schein verwandelt«. Das Evangelium Jesu erscheint uns allerdings im Gewande seiner Zeit und seines Volkes; er redet in seiner Sprache, macht seine Lehre in Bildern, Wortspielen, Gleichnissen usw. anschaulich und nötigt seine Zuhörer zur selbstthätigen Auffassung des geistigen Inhaltes derselben. Jesus »hat über den Menschen und sein geistiges Leben ebensowenig eine Theorie ausgebildet, wie über Gott und die Welt; er begnügt sich damit, im Centrum des menschlichen Bewufstseins seine Stellung zu nehmen und von dort aus bis zur Quelle des Lebens nachzugraben«. Da Jesus ein Mann seines Jahrhunderts und seines Volkes war und seine Lehre uns von Menschen überliefert worden ist, welche durch die allgemein angenommenen Ideen jeder Zeit und durch ihren geistigen Stand bestimmt worden sind, so mufs man den Inhalt von der Form unterscheiden; es liegt ja auch »aufser allem Zweifel, dafs die Lehre und das Werk Christi, nachdem sie während eines halben Jahrhunderts nur durch mündliche Überlieferung erhalten worden sind, uns nicht ohne etliche Veränderungen und sagenhafte Bestandteile zugekommen sein können«.

(Schlufs von II. folgt.)

Strömungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens der Gegenwart in Deutschland.

I.

Je mehr Interesse die Eltern und Staatsbürger an der Schule haben, desto mehr lenkt die Lehrerschaft ihre Blicke auf die Verhältnisse, unter welchen sich das Kind aufserhalb der Schule befindet, und besonders auf solche, welche die Schulerziehung in nachteiliger Weise beeinflussen; hier sind es besonders die Kinderarbeit, die Überwachung des Gesundheitszustandes der Kinder durch Schulärzte und die besondere Fürsorge in der Schule für die minderwertigen Kinder. Wir haben in den »Neuen Bahnen« uns

mit diesen drei Gegenständen schon eingehend beschäftigt (IX. 81, 33, 220, 92, 376, 598; X. 14, 118), so dafs unsere Leser über den Stand derselben orientiert sind; wir wollen hoffen, dafs die Wünsche der Lehrer im Interesse der Jugend und des Volkes in dieser Hinsicht bald in Erfüllung gehen. Anfänge werden ja überall gemacht; es geht aber, wie bei Kulturentwicklung überhaupt, sehr langsam voran. Verschiedene Polizeiverwaltungen haben durch lokale Verordnungen die Kinderarbeit aufserhalb der Schule eingeschränkt; auch die Reichsregierung ist in dieser Hinsicht vorgegangen und hat auch mit der Aufstellung einer Statistik über die Kinderarbeit begonnen. Aber es mufs hier noch bedeutend mehr geschehen; namentlich mufs man der Beschäftigung schulpflichtiger Kinder in der Landwirtschaft, in dem Hausgewerbe und als Dienstboten u. dgl. mehr Aufmerksamkeit schenken, besonders soweit dieselben die leibliche und geistige Gesundheit, namentlich die Sittlichkeit schädigen. Allerdings, sagt Tews mit Recht,[1]) »die Kinderarbeit beseitigen kann nur eine erhöhte Volkskultur, die es bewirkt, dafs die Eltern die Kinder nicht ohne Not zur Erwerbsarbeit heranziehen, und eine soziale Reform, die der Familie in höherem Mafse als gegenwärtig entgegenkommt«. Damit soll, wie auch Tews hervorhebt, die Kinderarbeit an und für sich nicht verurteilt werden, denn sie ist ein wichtiges Erziehungsmittel; durch körperliche und geistige Arbeit, durch Werkzeug und Sprache ist unser Volk auf seine heutige Kulturstufe emporgestiegen, und nur der arbeitende Mensch vermag sich auf die Höhe des menschlichen Daseins zu erheben. Aber die Arbeit darf nicht die leibliche, geistige und sittliche Entwicklung hemmen und schädigen; sie darf nicht zur Last werden, wodurch Arbeitsscheu entsteht.

Schulärzte sind bereits in mehreren deutschen Städten angestellt worden (Breslau, Frankfurt a. M., Berlin, Wiesbaden, Braunschweig, Leipzig, Dresden, Königsberg, Offenbach, Worms u. a.); die in Wiesbaden gemachten Erfahrungen sollen nach einer Verfügung des preufsischen Kultusministers (1898) für die Beurteilung der Schularztfrage mafsgebend sein und »als Ausgangspunkt für eine zweckdienliche Förderung der Schularzteinrichtung in Städten mit gleichen oder ähnlichen Verhältnissen dienen.« Rektor Hintz erörtert die Frage in der »Deutschen Schule« (II. Heft 5) und kommt zu folgendem Ergebnis: Bezüglich der Hygiene der Schule im allgemeinen ist die Mitwirkung des Arztes »nur insoweit erwünscht, als er als sachverständiges Mitglied der Schulbehörde auf alle Gebiete der Schulhygiene einen konsultativen Einflufs ausüben sollte«. Was die Erhaltung der körperlichen und geistigen Gesundheit des Kindes anbelangt, »wird die Mitwirkung des Arztes aufserhalb der Schnle zweckmäfsig sein; alles aber, was zur geistigen Entwicklung des Kindes gehört, ist ausschliefslich Sache pädagogischer Erfahrung und Beurteilung«. Das Gebiet der ärztlichen Thätigkeit für die

[1]) Pädagogischer Jahresbericht 1897.

Schule und in der Schule »erstreckt sich in wissenschaftlicher Beziehung auf klinische Beobachtungen, auf physiologische und hygienische, auch pathologische Untersuchungen, die in Verbindung mit der psychologischen Spekulation und den Erfahrungsthatsachen für die psychologische Pädadogik fruchtbar gemacht werden müssen. In praktischer Hinsicht ist die Mitwirkung der Ärzte innerhalb der Schulverwaltung für die gesamte Schulhygiene dringend notwendig. Sie kann und soll sich beziehen auf die Schule im allgemeinen, d. h. auf ihre äufseren und inneren Einrichtungen, durch beratende Teilnahme an der Aufstellung der Schulbaupläne, auf den körperlichen und geistigen Gesundheitszustand der Schuljugend, durch Anregung zur Einführung zweckmäfsiger sanitärer Vorschriften, deren Durchführung aber dem Lehrer und deren Überwachung dem Schulleiter und dem Schulinspektor zu übertragen ist — auf die Anregung zur Vornahme besonderer periodischer Untersuchungen einzelner Kinder oder einzelner Klassen bezw. Schulen unter Teilnahme der Schulleiter und Lehrer durch hygienisch und psychiatrisch gebildete Ärzte — endlich auf Teilnahme an der Aufstellung behördlicher Verordnungen, die sich auf den Stundenplan, die Pausen, die Ferien, die Klassenfrequenz und auf den Unterrichtsgang im allgemeinen beziehen, während die Methode des Unterrichts und der Erziehung dem Lehrer überlassen, die Überwachung des gesamten Schulunterrichts den dazu bestimmten pädagogisch erfahrenen Schulaufsichtsbehörden vorbehalten bleibt. Die Anstellung besonderer Schulärzte zur hygienischen Beaufsichtigung der Schulkinder ist nicht erforderlich. Die hygienische Fürsorge ist durch fortlaufende Beobachtung des Kindes inbezug auf ihren körperlichen und geistigen Gesundheitszustand und durch schriftliche Fixierung des gewonnenen Materials zu fördern. Bei der Wahrnehmung besonderer auffälliger Erscheinungen ist eine genaue ärztliche Untersuchung durch die Schule anzuregen«. Rektor Janke entwickelt über die Schularztfrage folgende Gedanken: »Am weitestgehenden sind in Bezug auf den Schularzt die Forderungen, welche Professor Hermann Cohn 1882 in Genf aufstellte. Die wichtigsten derselben lauten: »Staatliche Revision aller vorhandenen Schullokalitäten; der Staat ernennt einen Reichsschularzt; diesem unterstehen die Provinzialschulärzte; letztere müssen alle Schulen ihres Bezirkes revidieren und dem Reichsschularzt Bericht erstatten. Jede Schule hat einen Arzt; jeder Arzt kann gewählt werden und gehört dem Schulvorstand (Schuldeputation) an. Bei Beginn des Semesters mifst er die Kinder und plaziert sie in passende Bänke; er untersucht die Sehschärfe, beschränkt die Schülerzahl in dunklen Zimmern und begutachtet alle Einrichtungen; jeder Stunde kann er beiwohnen; alle Klassen hat er zu besichtigen und bei der Aufstellung des Stundenplanes mitzuwirken; er beurteilt die Menge der häuslichen Aufgaben, um Überbürdungen zu verhüten; ansteckende Krankheiten sind ihm anzuzeigen; er schliefst die Klasse, wenn ein Viertel der Schüler epidemisch erkrankt ist, ordnet die Führung

eines Journals über Krankheiten der Schüler und alljährliche Berichterstattungen an.« Gegenüber diesen Forderungen, die den Schularzt mit diktatorischer Gewalt ausstatten, erscheinen die Forderungen, die der internationale Kongreſs 1887 aufstellte, als gemäſsigte. Sie verlangen »eine dauernde Überwachung der Schule durch einen sachverständigen Arzt; derselbe hat Sitz und Stimme in der Schuldeputation; er hat die Klassen auch während des Unterrichts zu inspizieren«. Im ähnlichen Sinne faſste die wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen ihr Urteil zusammen: »Die Baulichkeiten werden periodisch revidiert; bei Schulbeginn und Semesterende finden genaue Messungen statt; es ist wünschenswert, daſs der Arzt der Schuldeputation angehöre.« Ist aber einerseits bei der Ausführung der Schulbauten, bei Anlage der Heizung, der Ventilation, der Beleuchtung u. s. w. die Mitwirkung eines besonderen Schularztes nicht mehr nötig — da doch schon der Kreisphysikus den Bauplan zu begutachten hat —, so ist anderseits bei Beurteilung pädagogischer Fragen, wie der Menge der häuslichen Arbeiten, der Anordnung des Stundenplanes u. s. w. der Lehrer ebenso gut oder gar besser in der Lage, eine sachgemäſse Entscheidung zu treffen. In Wiesbaden sind Schulärzte angestellt; sie halten in den Schulen Sprechstunden ab. Beim Eintritt in die Schule findet eine genaue Untersuchung der Schüler statt; jeder Schüler erhält einen Gesundheitsausweis. In diesen Gesundheitsausweis werden alle Gesundheitsänderungen eingetragen. Zahlreiche Messungen werden vorgenommen. Diese Einrichtung hat das Interesse des Kultusministers erregt, und zwei beauftragte des Ministers haben darüber Bericht erstattet. Auf Grund desselben sind unter dem 18. Mai 1898 Anweisungen betreffs Anstellung von Schulärzten an alle Regierungen ergangen. Auch die in Wiesbaden ausgeführte Institution ist in einigen ihrer Teile nicht notwendig, in anderen stützt sie sich doch wesentlich wieder auf die Thätigkeit des Lehrers und seine Beobachtung. Dann sind auch die Zweckmäſsigkeit einer 14tägigen Sprechstunde, sowie die notwendig oberflächlichen Untersuchungen bei einer Revision der Klasse nicht über jeden Zweifel erhaben. Der Vortragende faſste seine Ausführungen in folgende Thesen zusammen: 1. Die hygienische Fürsorge in Schulangelegenheiten erfordert die Anstellung von beamteten sachverständigen Ärzten, welche, wenn möglich, vollberechtigte Mitglieder der Schuldeputation sind. 2. Zur hygienischen Beaufsichtigung der Schulkinder und des Unterrichts sind besondere Schulärzte nicht erforderlich. 3. die hygienische Fürsorge ist durch fortlaufende Beobachtungen der Kinder in Bezug auf ihren körperlichen und geistigen Gesundheitszustand und durch Eintragung der Beobachtung in besondere Listen zu fördern: bei der Wahrnehmung besonders auffälliger Erscheinungen ist eine genauere ärztliche Untersuchung durch die Schule anzuregen. 4. Die Ausbildung der Lehrer in der Schulhygiene ist mehr als bisher zu betonen.

Zur Nervenforschung.[1])

Prof. Dr. Kienitz-Gerloff erklärt in einer Abhandlung über »Die körperlichen Grundlagen unseres Seelenlebens« (Die Umschau, II. 431 ff.) die Möglichkeit des Überspringens der Reflexe von einer Muskelgruppe zur andern dadurch, »dafs der zentripetal leitende Nerv nicht nur mit einer, sondern mit mehreren zentripetal leitenden in Verbindung steht.« Dafs nun aber doch der Reflex nicht alle Muskelgruppen gleichzeitig in Thätigkeit versetzt, sondern die Ausbreitung der Reflexe sich stets in einer bestimmten Reihenfolge vollzieht, erklärt er so, »dafs die Fortleitung des Reizes in der grauen Substanz einen, übrigens nachweisbaren Widerstand erfährt. Am schwächsten ist dieser in der Richtung zu denjenigen metorischen Fasern, welche im gleichen Rückenmarksniveau derselben Seite liegen; so entsteht bei schwächsten Reizen der einfache Reflex, der sich als einfachste Schutz- oder Abwehrbewegung zu erkennen giebt. In der Richtung zu anderen metorischen Ganglien sind der Fortleitung der Erregung gröfsere Widerstände entgegengesetzt; soll gleichwohl der Reflex auch auf diese Bahnen übergehen, so mufs entweder der auslösende Reiz verstärkt werden, oder es mufs der Widerstand in der Leitung abnehmen.« Es ist ferner anzunehmen, »dafs durch wiederholten Gebrauch, also durch Übung und auch durch Vererbung die den Reiz zuerst empfangenden Ganglienzellengruppen mit solchen in die bestleitende Verbindung gesetzt sind, welche den Reiz auf die den Körper oder das betreffende Glied etwaigen schädlichen Einwirkungen des Reizes am besten durch geordnete, zweckmäfsige Bewegungen entziehenden Muskelgruppen übertragen.« — Bezüglich der Lokalisation der geistigen Vorgänge in der Grofshirnrinde bemerkt er, dafs der Sieg der Lokalisationstheorie durch die mikroskopische Anatomie entschieden worden sei, »indem es besonders seit 1894 P. Flechsig gelang, mit Hilfe der inzwischen ungemein verbesserten Methoden der Nervenfärbung die Richtung der Nervenleitungen im Gehirn aufs genaueste festzustellen und die so gewonnenen Ergebnisse mit denen der pathologischen und physiologischen Forschung in Verbindung zu setzen. Dabei ergab es sich, dafs im menschlichen Gehirn nicht blofs fest umschriebene Felder der Rinde durch Vermittlung der Hirnganglien mit ganz bestimmten Sinnesorganen in Verbindung stehen, sondern dafs die verschiedenen Sinnesfasergebiete sich sogar in verschiedenen Lebensaltern, wenn auch alle in den Monaten kurz vor und kurz nach der Geburt ausbilden. Aufserdem gelang es Flechsigs Schüler v. Levanter, den Nachweis zu führen, dafs jedes Sinneszentrum der Hirnrinde, besonders die des Geruchs und Gesichts, einen besonderen, charakteristischen Bau mit spezifischen Zellenformen besitzen.« Auf Grund dieser Thatsachen unterscheidet man nun eine Sehsphäre (Innenfläche der Hirnhauptlappen), eine Hörsphäre (Querwindungen

[1]) Siehe: Neue Bahnen IX. 360/361.

des Schläfenlappens), Riechsphäre (im hinteren Rande der Basis des Stirnlappens und zum Teil im inneren Schläfenlappen) und eine Körpergefühlssphäre (obere Stirn- und vordere Scheitelgegend); in der Körpergefühlssphäre beginnt die Ausbildung gangbarer Nervenleitungen am Anfang des neunten Monats, bei der Riechsphäre am Ende desselben, bei der Sehsphäre nach der Mitte des zehnten; zuletzt die der Hörsphäre; dementsprechend kann dann auch die Entwicklung der Lebensthätigkeiten beim Kinde vor sich gehen. Zwei Drittel der Hirnrinde »stehen in nirgend erheblicher Weise in Verbindung weder mit Leitungen, welche Sinneseindrücke zum Bewufstsein bringen, noch mit solchen, welche Bewegungsmechanismen anregen; diese Gebiete sind noch einen Monat nach der Geburt ohne alle gangbaren Nervenleitungen und fallen noch bei dreimonatlichen Kindern durch Armut daran auf. Erst nachdem der Ausbau der Wahrnehmungszentren zum Abschlufs gekommen ist, wachsen aus ihnen zahllose Nervenbahnen in jene Zwischenstücke von allen Seiten hinein, wie auch von diesen letzteren aus Fasern sich vorzuschieben beginnen, welche zu näheren und entfernteren Rindenbezirken in Beziehung treten. Namentlich werden ungemein zahlreiche Fasern in ihnen nachweisbar, welche die Rinde beider Hemisphären verbinden. Alle diese sind Kommissuren- und Assoziationsfasern und die Zwischenstücke zwischen den Wahrnehmungssphären ausschliefslich Assoziationszentren. Es giebt also ausgedehnte Rindenbezirke, deren Thätigkeit im wesentlichen darin besteht, die Erregungszustände verschiedenartiger Sinnessphären mit einander zu verknüpfen. Diese Gebiete nun sind es in erster Linie, welche beim Menschen in viel gröfserem Umfange ausgebildet sind, als selbst bei den höchststehenden Affen und denen er seine geistige Überlegenheit verdankt.« Die Ganglienzellen innerhalb der geistigen Zentren sind allein befähigt, Reize aufzuspeichern; hierhin haben wir daher die Gedächtnisspuren zu verlegen. Dafs den letzteren überhaupt materielle Vorgänge zu Grunde liegen, geht schon daraus hervor, dafs Alkohol und andere chemische Agentien sie vorübergehend oder dauernd verschwinden machen. Da nun auch die Nerven, welche die im Körperinnern entstehenden Reize fortleiten, in die Hirnrinde und die Sinneszentren eintreten, treffen hier die Reize der Aufsen- mit der Innenwelt zusammen; beide regen von hier aus einesteils die Thätigkeit in den geistigen Zentren (Denken, Wollen), andernteils in den Bewegungsapparaten an. Durch diese Verbindung zwischen den Zentren der inneren Triebe und den geistigen Zentren beginnt nun auf assoziativem Wege jener Wechsel, jenes Arbeiten von Vorstellungen, welche uns das Selbstbewufstsein als Kampf der Sinnlichkeit mit der Vernunft wahrnehmen läfst, es entstehen die willkürlichen Handlungen, bei welchen eine Wahl zwischen verschiedenen Motiven stattfindet. — Auch bezüglich der physischen Vorgänge, welche in dem Zentralorgan und in den Nerven den psychischen Erscheinungen zu Grunde liegen,

hat man jetzt bestimmte Ansichten auf Grund von Beobachtungsthatsachen. Durch den Reiz werden in dem Nerv zusammengesetzte und lockere Verbindungen in einfachere und festere verwandelt; wie bei jeder Verbrennung, so entsteht auch hier Wärme, welche sich zum Teil in mechanische Arbeit umsetzen läfst (Muskelzuckungen, Reizung von Ganglienzellen), zum Teil wieder dazu dient, einfachere und festere chemische Verbindungen wieder in zusammengesetztere und lockere zu verwandeln und damit Material zu neuer Nervenarbeit zu schaffen. Da aber die erstere Arbeit über die letztere vorwiegt, so müssen wiederholte Reize zu einer Erschöpfung der Nerven führen; im ruhenden Zustande dagegen stehen diese beiden Formen der Arbeit im Gleichgewicht. Die eigentliche Werkstätte für diese Arbeiten sind die Ganglienzellen; in ihnen überwiegt die Bildung von Kraftmaterial, welches den Nerven zufliefst oder für künftige Arbeit bereit gehalten wird. »Der Reichtum des Vorrats und die Form seiner Ansammlung werden bestimmt teils durch die ursprüngliche Bildung des Nervensystems, die Erbschaft früherer Geschlechter, teils durch die Einwirkungsart der von aufsen zuströmenden Sinnesreize.« Die letzteren können in den Zentralteilen entweder nur innere Vorgänge auslösen, dann sind sie zunächst äufserlich nicht merkbar, können aber infolge von Erregungen später wieder in Erscheinung treten. Oder sie können sich unmittelbar in äufsere Arbeit, in Erregung der Nerven und Muskeln umsetzen. Die eine Grundeigenschaft des Nervensystems, äufsere Eindrücke aufzunehmen, um in seiner eigenen, inneren Anlage durch sie mitbestimmt zu werden, ist begleitet von der seelischen Grundfunktion der Sinnesvorstellung. Die andere Grundeigenschaft, aufgesammeltes Arbeitsmaterial unter dem unmittelbaren oder dem fortwirkenden Einflufs äufserer Reize in Bewegungen umzusetzen, macht sich seelisch kenntlich in der Willenshandlung.

Mitteilungen.

(Zur pädagogischen Würdigung und Behandlung der Märchen) hat E. Linde in Heft VI der »Rhein. Blätter (1898) eine Abhandlung veröffentlicht, aus der wir unter Hinweis auf die Abhandlung von R. Köhler in H. 3 und 4 der »Neuen Bahnen« (1899) folgende Gedanken entnehmen. Die Einführung der Märchen in den Schulunterricht ist vom pädagogischen, nationalen und ästhetischen Standpunkte zu begrüfsen; aber entschieden mufs protestirt werden gegen die Verwendung der Märchen in erster Linie als moralisch bildende Gesinnungsstoffe, wie es die Herbart-Ziller'sche Pädagogik thut, welche sie somit den moralischen Erzählungen gleichstellt, wenn sie ihnen auch den Vorzng vor denselben giebt. »Das Märchen«, sagt Linde, »verfolgt im allgemeinen keine lehrhaften Zwecke. Es hat es nicht vorzugsweise darauf abgesehen, einen ethischen Satz

gleichsam in konkreten Verhältnissen aufzuweisen und in erzählender Form anschaulich vorzuführen. Sondern es ist aus dem poetischen Gestaltungstrieb hervorgewachsen, wie er sich in der Kindheit eines Volkes äufsert: als zum Wunderbaren hinneigend, über das Wirkliche hinausgreifend und das Unmögliche bis in seine äufsersten Konsequenzen verfolgend und als möglich setzend. Die Frage, was will das Märchen eigentlich, ist also danach so zu beantworten: Es will einen Ausschnitt aus einer nicht wirklichen und blofs in der Phantasie möglichen, aber doch aus Bestandteilen der Wirklichkeit erbauten Welt geben, um sich an diesen Spielen seiner Einbildungskraft zu erfreuen. Freude will es geben, Genufs will es gewähren, das ist sein Zweck. Es ist der Zweck der Kunst überhaupt, von der das Märchen ja nur ein Teil ist. Wenn es daher der Pädagog in den Dienst der Erziehung stellt, so mufs er sich diesen Zweck des Märchens immer vor Augen halten, wenn er nicht das eigentliche Leben des Märchens zerstören will. Damit soll nicht gesagt sein, dafs sich das Märchen überhaupt sittlich gleichgültig verhalte; es stellt vielmehr nicht selten gewisse Einzelheiten der moralischen Beurteilung dar, ja beurteilt sie sogar selbst. Aber auch wo dies geschieht, da geschieht es keineswegs in so aufdringlicher, sich ganz auf die »Moral» zuspitzenden Weise, wie bei den Erzählungen jener moralisierenden Jugendschriftsteller, sondern mehr beiläufig, gelegentlich.« Linde weist diese Behauptungen an den zwölf Märchen, welche in der »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts« von Rein, Pickel und Scheller (I. Bd.) ausgewählt worden sind, nach und zeigt, »wie die Verfasser durch ihr Bestreben, aus jedem Märchen etwas (und zwar möglichst viel) sittlich Lehrhaftes herauszuheben, dem Märchen nicht selten Gewalt angethan haben, ja, in vielen Fällen zu einer gänzlich irrigen Auffassung vom Märchen gekommen sind.«

(»Bezüglich der Texte unserer Volkslieder«) rügt H. Boll in Brühl in Heft 7 der »Zeitschrift für den Deutschen Unterricht« von Dr. O. Lyon, Leipzig, Teubner 1898) den Übelstand, dafs bei Herausgabe unserer Volkslieder nicht mit der genügenden Pietät verfahren werde und vertritt die Ansicht, dafs nur Kenner des Volksliedes zur Herausgabe solcher berechtigt seien, einer auf Absicht oder Nachlässigkeit beruhenden Umgestaltung der Volksliedertexte aber endlich ein Riegel vorgeschoben werden müsse. Nachdem das Volkslied einen naturgemäfsen, langen Bildungsprozefs durchlaufen habe, müsse der Text eine feste, unabänderliche Form und Gestalt behalten. Der Forderung, dafs insbesondere die Schule ihren Zöglingen nur Lehrbücher mit übereinstimmenden Texten der Volkslieder in die Hände geben sollten, ist von ästhetischem, ethischem, wie rein praktischem Standpunkt aus voll und ganz zuzustimmen. H.

(Das Universitätsstudium der Volksschullehrer im Königreich Sachsen) ist infolge der Erörterungen über die Lehrerbildungsfrage in der Gegenwart häufig Gegenstand der Be-

trachtung: wir geben daher in dem Folgenden die Hauptbestimmungen darüber an: »Für die Zulassung zum Universitätsstudium wird von den Kandidaten des Volksschulwesens gefordert, dafs sie in der Wahlfähigkeits-(Staats)-Prüfung in der wissenschaftlichen Hauptzensur I oder Ib (sagen wir: recht gut oder gut) erlangt haben; sie werden an der Universität Leipzig zum Studium der Pädagogik zugelassen und müssen behufs Zulassung zur Prüfung diesem Studium mindestens zwei Jahre obgelegen haben. »Durch die Prüfung ist festzustellen, ob ein Kandidat durch sein Studium der Pädagogik und Philosophie, durch seine Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Litteratur den an einen Lehrer höherer Schulen allgemein zu stellenden Forderungen entspricht, zweitens ob und in welchen Unterrichtsfächern ihm die Lehrbefähigung zuzuerkennen ist. Jeder Kandidat hat in mindestens drei der nachbenannten Prüfungsfächer die Lehr-Befähigung nachzuweisen: 1. Religion, 2. Pädagogik, 3. deutsche Sprache, 4. lateinische Sprache, 5. französische Sprache, 6. englische Sprache, 7. Geschichte, 8. Geographie, 9. Mathematik, 10. Naturlehre (Physik und Chemie), 11. Naturkunde (Botanik, Mineralogie und Zoologie.) Mit Religion ist Deutsch oder Geschichte, mit Französich oder Englich Latein, mit Mathematik entweder Naturlehre oder Naturkunde, mit Geschichte Geographie zu verbinden.« Die gewählten Fächer müssen entweder dem sprachlich-geschichtlichen oder dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete angehören; Geographie kann zu Geschichte oder Naturkunde treten, Pädagogik zu jeder Gruppe. Es werden bei der Prüfung selbst bezüglich der Forderungen die Lehrziele der Realschulen und Seminare ins Auge gefafst; durch das Zeugnis über die bestandene Prüfung erwerben sich die Kandidaten das Recht, an Realschulen, Seminarien und den diesen Anstalten in den Unterrichtszielen gleichstehenden öffentlichen oder privaten Lehranstalten als wissenschaftliche Lehrer verwandt zu werden.

(Leitsatz für ein zukünftiges Volksschulgesetz.) Prof. Dr. J. Rehmke, z. Z. Rektor der Universität Greifswalde, fordert: »Jede Schulklasse hat höchstens dreifsig Schulkinder« und begründet diese Forderung in folgender Weise: »Woran nun liegt es hauptsächlich, dafs unsere heutige Volksschule thatsächlich bei weitem nicht das leistet, was sie leisten mufs? Oder leistet sie etwa schon genug? Ich schätze, niemand wird die letzte Frage bejahen, auch wenn nur das, was im besonderen als Unterricht bezeichnet wird, ins Auge gefafst ist. Wenn man den langen Zeitraum von sechs bis acht Jahren, in dem das Kind die Volksschule besucht, in Anschlag bringt, so ist das, was im Durchschnitt der Schüler mit ins Leben nimmt, recht wenig im Vergleich zu der langen, langen Mühe und Arbeit, die aufgewendet wird. Dieses Urteil mufs jeder, der sehen und hören kann und will, unterschreiben. Und woran liegt es, dafs der Schüler im Durchschnitt mit einer beklagenswert geringen geistigen Entwickelung aus der Schule ins

Leben hineintritt? Etwa an dem Lehrer, der das Kind unterrichtet hat? Sicherlich nicht: wir haben tüchtig vorgebildete und geistig gut entwickelte Persönlichkeiten als Lehrer unserer Volksschule aufzuweisen, die wohl das Zeug haben, die Schulkinder viel weiter zu bringen. Oder liegt es an dem Lehrplan und dem Unterrichtsstoffe? Keineswegs; wenigstens trägt gewifs nicht in der Hauptsache der jetzige Lehrplan die Schuld an dem geringen Erfolge der Volksschule. Der Lehrplan mag ja nicht nur verbesserungsfähig, sondern auch heute schon verbesserungsbedürftig sein, — ich will dies nicht in Abrede stellen, aber mit ihm, wie er heute dem Volksschulunterrichte Weg und Richtung weist, würden unsere Volksschullehrer schon ganz beträchtlich gröfsere Erfolge erzielen, wenn nur das Haupthindernis beseitigt wäre, und dieses ist die angesichts des Schulzweckes schlechtweg zu verurteilende Überfüllung der Volksschulklassen mit Schulkindern. Unsere Schulstatistik zeigt, dafs in Preufsen auf einen Lehrer durchschnittlich 72 Schulkinder fallen, und zwar in den Städten durchschnittlich 64, auf dem Lande 77; die beste Provinz ist Schleswig-Holstein, wo auf einen Lehrer durchschnittlich 58, die schlechteste Provinz ist Posen, wo auf einen Lehrer durchschnittlich 91 Schulkinder kommen. Es liegt mir ferner eine neueste Statistik über das Volksschulwesen von den 48 bedeutendsten Städten Deutschlands vor, die lehrt, dafs selbst in diesen auf einen Lehrer durchnittlich 58 Schulkinder fallen; das beste Verhältnis (1 : 41,5) findet sich in Charlottenburg, das schlechteste (1 : 66) in Essen. Diese Zahlen führen eine deutliche Sprache und decken den Notstand unseres Volksschulwesens jedem, der sehen will, klar auf. Dieser schreienden Not mufs gesteuert werden — das ist meines Erachtens die Aufgabe, die der Staat jetzt in erster Linie aufnehmen und durchführen mufs; das ist die Pflicht, die jedem Staatsbürger, dem das Staatswesen am Herzen liegt, auf dem Herzen brennen soll. Schulen gründen, mehr, viel mehr Schulen schaffen, als heute schon bestehen, das ist das erste, was not thut! Was soll denn ein Lehrer leisten können, wenn er 72 Schulkinder zu unterrichten hat! Es kann ja gar nichts anderes herauskommen, als eine sehr geringe, viel zu geringe Leistung! Jeder Einsichtige wird mir in der Theorie zustimmen — »aber das Geld, das Geld!« Ich entgegne: was notwendig ist, was sein mufs, das mufs sein; da giebt es kein aber, und wenn es Geld, viel Geld kostet, so mufs dies eben beschafft werden; um des Geldes willen dürfen wir diese brennende Frage nicht an die Seite schieben, dürfen wir eine der heiligsten Sachen, die Entwickelung des heranwachsenden Geschlechts, nicht vernachlässigen und schlecht besorgt sein lassen. Es ist wahrlich keine übertriebene Forderung, die Höchstzahl der Schulkinder einer Klasse auf 30 festgestellt zu sehen, denn diese Zahl ist in der That die äufserste Grenze nach oben — darin wird jeder Schulmann mir Recht geben — für eine erspriefsliche, dem Schulzwecke entsprechende Wirksamkeit des Lehrers, und darum sage

ich, mufs dieser Leitsatz in einem kommenden Volksschulgesetze ein führender Gedanke sein. Das Geld ist für schlechthin notwendiges noch immer beschafft worden und wird auch für unsere Volksschule, die im Mittelpunkte des Staatsinteresses steht, in vollem Mafse beschafft werden können. Nur wenn wir diese Höchstgrenze der Schülerzahl für jede Volksschulklasse festgesetzt haben, verschwinden auch andere dunkle Flecken unseres Volksschulwesens, die uns von der Statistik aufgewiesen werden. Es liegt doch klar zu Tage, dafs die Forderung, jede Kommunaleinheit solle mindestens eine Schule für sich besitzen, eine sehr bescheidene ist; wie aber steht es heute noch? Ich nehme wieder die Volksschulstatistik Preufsens zur Hand und finde, dafs, abgesehen vom Stadtkreis Berlin, von allen Provinzen nur Westfalen und Rheinland diese Forderung eben erfüllen, während alle übrigen hinter ihr zurückbleiben, ja dafs sogar Posen und Schlesien durchschnittlich nicht einmal auf zwei Kommunaleinheiten eine Schule aufzuweisen haben. Damit hängt der andere dunkle Punkt eng zusammen, dafs im preufsischen Staate von den rund 30000 Schulorten etwa 6200 aus zwei Kilometer Entfernung, 4500 Schulorte bis aus drei Kilometer, 2600 Schulorte aus vier Kilometer, 800 aus fünf Kilometer, 340 aus sechs Kilometer, 115 aus sieben Kilometer und 115 sogar aus über sieben Kilometer Entfernung die Schulkinder zum Unterricht ziehen. Auch diese beiden dunklen Punkte verschwinden im grofsen und ganzen völlig, wenn für jede Schulklasse die Höchstzahl von 30 Schulkindern gesetzlich festgelegt wird. Aber die Hauptsache ist, dafs dann wirklich der Schulzweck, die Bildung des Kindes zum entwickelten, den Forderungen der Gegenwart für Gesellschaft und Staat gewachsenen Menschen, erfüllt werden kann. Der Schulzweck fordert es, dafs der Staat die Zahl der Schulklassen gegenüber dem gegenwärtigen Bestande mindestens verdreifache, und es ist ja das eigenste Staatsinteresse, dafs dieses sehr bald geschehe. Denn die Gefahren, welche unser Staat im Innern von hüben und drüben zu bestehen hat, sie werden, wenn anders unser heutiges Staatswesen, wie wir doch selbstverständlich meinen, eine vernünftige, der Erhaltung und Förderung werte Einrichtung ist, einzig und allein gründlich und durchschlagend zu bestehen und zu überwinden sein durch die Bildung, durch die geistige Entwicklung der Staatsbürger, und der allgmeine Quell dieser Bildung für das heranwachsende Geschlecht ist und bleibt ja die Volksschule. Darum ist auch sie die beste und immer scharf bleibende Waffe des Staates gegen alle inneren Gefahren; auf sie gründet unser deutsches Reich seine sichere glänzende Zukunft. Das Volksschulinteresse ist der innerste Kern des Staatsinteresses; für den Staat gilt als fürnehmster Spruch: Baue Volksschulen, und Du bauest an Deiner Zukunft; vermehre die Volksschulen, und Du förderst Dich selbst! Dieser Gedanke mufs in allen mafsgebenden Kreisen Wurzel fassen; die schreiende Not unseres Volksbildungswesens mufs allen, die für Deutschlands Gröfse

und Entwicklung ein Herz haben, in den Ohren gellen, dafs sie nicht ruhen und rasten können, als bis diesem Notstande gründlich abgeholfen wird. Ich weifs wohl, es wird mir von mancher Seite entgegengehalten werden, dafs unser Volksschulwesen doch im Vergleich zu den uns umgebenden grofsen Staatswesen einen höheren Platz einnehme. Sicherlich; aber etwas, das besser ist als etwas anderes, ist darum noch nicht immer gut zu nennen! Weil es in anderen Staaten noch schlechter aussieht als bei uns, deshalb sollte uns die Not unseres Volkes nicht zu Herzen gehen und uns nicht antreiben zu rascher That und Besserung? Und wenn man mir weiter entgegenhalten wollte, dafs selbst, wenn das Geld für diese notwendige Ausweitung der Volksschule zur Verfügung gestellt werden könnte, doch die gewaltige Anzahl von Lehrkräften, welche die Verdreifachung der Schulklassen fordern würden, nicht aus dem Boden zu stampfen und daher eben nicht zu beschaffen seien, so antworte ich: die Lehrkräfte werden sich schon finden, wenn nur die Schulklassen erst gestiftet worden sind. Männliche Lehrkräfte mögen vielleicht nicht annäherungsweise genug aufzutreiben sein, — gut, dann öffnet sich ja für viele weibliche Wesen unserer gebildeten Kreise die schönste Aussicht, aus dem drohnenhaften Zustande, in dem sie jetzt aller Orten herumleben und dem lieben Herrgott mit ein wenig Spielarbeit den Tag abzustehlen gezwungen sind, herauszukommen zu frischer, herzerfreuender Thätigkeit, zu segensreichem Wirken für den Staat und seine Zukunft.«

(Klassenfrequenz in den Volksschulen der gröfsten deutschen Städte.) Eine recht interessante Zusammenstellung der Klassenfrequenzen bringt der neueste Jahrgang des »Statistischen Jahrbuchs deutscher Städte«; die Angaben beziehen sich auf den Schlufs des Wintersemesters 1894/95 und erstrecken sich auf 48 Städte. Es haben eine Durchschnittsfrequenz von über 50 Schülern in Knaben-, Mädchen- und gemischten Schulen

	Knabenschulen	Mädchenschulen	Gemischte Schulen
Essen	68,1	70,9	58,3
Bochum	67,7	64,9	61,4
Liegnitz	65,1	64,4	64,5
Köln	61,0	61,6	61,9
Spandau	61,9	54,8	52,9
Duisburg	54,9	68,1	68,3
Königsberg i. Pr.	60,1	64,5	62,8
Strafsburg i. E.	59,9	55,8	55,2
Hannover	56,5	57,8	51,9
Halle	54,6	55,8	50,0
Posen	58,6	59,0	54,9
Potsdam	52,8	57,9	54,1
Würzburg	55,4	53,0	63,7
Magdeburg	54,2	55,5	51,0

Dazu kommen noch von den Orten mit unvollständigen Angaben: Barmen, Crefeld, Dortmund, Frankfurt a. O., Görlitz, Düsseldorf, München und Wiesbaden. In den Knaben- und Mädchenschulen oder doch einer Kategorie wird der Satz von 50 überschritten in Aachen, Augsburg, Berlin, Kassel, Breslau, Charlottenburg, Mainz.

Unter 50 Schüler haben in allen drei Schularten:

	Knaben-schulen	Mädchen-schulen	Gemischte Schulen
Chemnitz	40,7	40,2	46,1
Hamburg	44,8	46,0	43,5
Stuttgart	46,6	36,7	49,9

In Knaben- und Mädchenschulen allein: Braunschweig, Erfurt, Frankfurt a. M., Freiburg i. B., Lübeck, Mannheim, Metz. In Knaben- oder Mädchenschulen allein: Augsburg, Charlottenburg, Karlsruhe. Es ist daraus zur Genüge ersichtlich, wieviel noch für das städtische Volksschulwesen, namentlich in Preufsen, gethan werden mufs.

(»Denkschrift über die Entwickelung und den Stand der ländlichen Fortbildungsschulen in Preufsen im Jahre 1896/97.«) »Fast mehr noch als die grofsbäuerlichen Kreise stehen die gröfseren Landwirte und Grofsgrundbesitzer dem ländlichen Fortbildungsschulwesen ablehnend gegenüber. Ihnen fehlt selbstverständlich in noch höherem Mafse ein unmittelbares Interesse an dem Fortbildungsschulunterricht, der für die eigenen Söhne gar nicht in Betracht kommen kann; andere Gründe mehr grundsätzlicher Natur führen sie zu einer der Fortbildungsschule häufig selbst feindlichen Stellungnahme. Dies ist besonders in den östlichen Teilen der Monarchie der Fall, wo die Frage in den Vordergrund tritt, ob Fortbildungsunterricht auch der ländlichen Arbeiterbevölkerung zu teil werden soll. Man begegnet nicht selten der Ansicht, dafs eine Fortbildung für diejenigen, deren späterer Beruf der eines Knechtes oder ländlichen Tagelöhners ist, keinem Bedürfnis entspricht, der Volksschulunterricht gilt als völlig ausreichend; von einem Mehr wird eine Art von Halbbildung erwartet, die nur schädigend wirken und den Erfolg haben werde, die ländliche Arbeiterbevölkerung mit ihrem Berufe unzufrieden zu machen und mehr noch, als dies durch andere Ursachen bereits bewirkt wird, den Zug in die grofsen Städte zu verstärken. Auch wird die Befürchtung gehegt, dafs das Halbwissen, welches durch den Fortbildungsunterricht begünstigt werde, die ländliche Arbeiterbevölkerung den Verführungen und Lehren sozialdemokratischer Agitatoren zugänglich machen könne. Einen mehr die fachliche Seite betonenden Fortbildungsunterricht hält man vollends für nicht erforderlich, da die ländlichen Arbeiten mehr auf die Handfertigkeit und physiche Ausdauer der Arbeiter, als auf selbständiges Überlegen und Durchdenken hinwiesen.«

(Über ein Druck- und Schreib-Alphabet«) hielt Direktor B. Richter im Leipziger Lehrerverein einen Vortrag, auf Grund dessen nach einem Bericht der Leipz. Lehrerztg. folgende Beschlüsse gefafst wurden: 1. Kein Volk der Erde aufser dem Deutschen gönnt sich den Luxus, mit zwei Alphabeten gleichmäfsig zu operieren. Wissenschaftliche Werke werden schon seit Jahren mit lateinischen Typen hergestellt, auch in periodischen Zeitschriften kommen dieselben immer mehr zur Anwendung. Wir haben aber im Unterrichte nicht nur zwei, sondern acht Alphabete neben-, mit- und nacheinander zu behandeln. Wie diese auf ihre Lesbarkeit zu prüfen sind, zeigte eine Tafel, auf welcher Redner in deutscher und lateinischer Schreib- und Druckschrift mit grofsen Buchstaben das Wort LESEKUNST-STUECK angeschrieben hatte; die Antiqua erwies sich als am besten lesbar. Da heute die Antiqua keine römische, sondern die internationale Druckschrift ist, der gegenüber unsere gegenwärtige deutsche Druckschrift nur als eine Verbildung anzusehen ist, so ist dahin zu streben, dafs an Stelle der gotischen die lateinische Druckschrift, und zwar nicht die schräge, sondern die stehende, trete. Das wird und soll nicht unvermittelt geschehen, wird aber gewifs in nicht zu weiter Ferne zu erreichen sein. Die Schule braucht erst in den letzten Schuljahren das gotische Alphabet zu berücksichtigen; vor allem soll in den Schulbüchern das Gotische vor dem Lateinischen zurücktreten. 2. Von den 55 Mill. Deutschen schreiben 45 Millionen nur ein Alphabet, das deutsche, und benutzen das lateinische höchstens als Zierschrift. Auch die beiden Schreibalphabete sind grundverschieden, was zur Folge hat, dafs ein guter Deutschschreiber selten ein guter Lateinschreiber (und umgekehrt!) ist. Angesichts der Klagen über Mangel an Zeit in der Schule mufs man beim Schreibunterrichte den Hebel ansetzen, Zeit zu schaffen; denn bei nur einem Alphabete kann in der Oberklasse gewiss, vielleicht auch schon auf der Mittelstufe, die Schreibstunde wegfallen. Das einzige Alphabet würde schöner und geläufiger geschrieben werden. Vor allem würde die Orthographie gewinnen. Auch die Lesefertigkeit wird durch ein Alphabet erhöht werden, wodurch wiederum der Stil gewinnen wird. Mithin ist danach zu streben, dafs in der Schule nur ein Alphabet geschrieben werde. 3. Nach einem Ausspruche des Sanitätsrates Dr. Brückner ist »die lateinische Schrift die leichteste, ruhigste, flüssigste und die Nerven am wenigsten anstrengende Schrift.« Das deutsche Alphabet erfordert mit seinen eckigen Grundstrichen, seinen vielen Ober- und Unterlängen zu viele konträre Handbewegungen, wird dadurch die Ursache des Schreibkrampfes, ist wenig verbindungsfähig, daher nicht schreibflüssig genug; es nötigt zur Schieflage des Heftes, zur Schiefhaltung des Kopfes, der Augen, der Schultern; es dient endlich fast nur dem Inlandsverkehre. Es wird mehr und mehr entbehrlich durch die häufigere Anwendung der Lateinschrift, wie durch die grofse Verbreitung der Stenographie

für schnellschriftliche Aufzeichnungen und der Schreibmaschine im geschäftlichen Leben. Das deutsche Alphabet würde kaum eine fühlbare Lücke hinterlassen. Es würde allmählich verschwinden, wie ein alter Duktus mit den Alten ausstirbt. Am meisten spricht aber gegen das deutsche Alphabet, dafs es einer Verbesserung nicht fähig ist, ohne dem Ausländer noch mehr Schwierigkeiten zu bieten. Wir müssen also dahin streben, dafs in der Schule nur lateinisch geschrieben werde.

Gedankensplitter.

»Von Tag zu Tag mehren sich die Fälle, dafs Mitglieder des Lehrerstandes, welche einigermafsen über den Mittelschlag emporragen, Redakteure pädagogischer Zeitschriften, Vorsteher von Vereinen, Männer, die für ihre Standesgenossen und für die Lebensbedingungen der Schule einstehen, von niedrigen Subjekten geschmäht und denunziert werden. Geht dies so fort, dann wird die Zahl derer, welche eine führende Rolle zu übernehmen bereit sind, immer kleiner werden — zum Schaden des ganzen Standes. Ja, es handelt sich um mehr: es handelt sich um die öffentliche Moral und um das öffentliche Wohl. Denn wenn der Krebsschaden unseres Zeitalters, die böswillige und leichtfertige Ehrabschneiderei, immer weiter um sich greift und selbst den Lehrstand infiziert, dann mufs aus dem sozialen Leben nach und nach alles Vertrauen, aller Glaube an Recht und Tugend schwinden und damit selbst das Fundament des Staates zerfallen. Also Lehrer, rührt euch, helft euch selbst, indem ihr eure Kollegen gegen infame Angriffe verteidigt! »Denn,« sagt der Apostel Paulus, »es sind viele freche und unnütze Schwätzer, welchen man mufs das Maul stopfen.« Man stopft es ihnen aber nicht mit litterarischer Polemik. Diese ist ihnen geradezu erwünscht und macht sie nur noch frecher, weil der Skandal eine Hauptstütze und Bedingung ihrer Existenz ist, indem sie ihrem nichtigen und defekten Wesen dadurch aufzuhelfen suchen, dafs sie sich an rechtschaffenen und angesehenen Personen reiben, in der Hoffnung, auf diesem Wege selbst den Schein rechtschaffener und angesehener Personen zu gewinnen. Daher erfinden sie für jede widerlegte und abgenützte Lüge sofort eine neue. Wo ist da ein Ende abzusehen? Ein Federkrieg mit notorischen Schuften ist stets ohne Ehre, und selbst die Nennung ihrer Namen dürfte in guter Gesellschaft kaum zulässig sein. Man mufs sie anders behandeln, man mufs ihnen direkt zu Leibe gehen, wie lästigem Ungeziefer. Zwar in ihre Klatschwinkel kann ihnen ein verständiger Mensch nicht folgen. Wo sie aber ihre Invektiven laut werden lassen, da mufs man sie an Ort und Stelle beim Wort nehmen, um sie zum Erweis der Wahrheit oder zum Widerruf aufzufordern, eventuell ihnen ins Gesicht zu sagen, was sie sind.« (Dittes, Pädagogium IX 483.).

C. Referate und Besprechungen.

Der Bahnbrecher der Erfahrungsphilosophie und Erfahrungspädagogik.

(Schlufs.)

Locke hatte in Briefen an einen Freund seine »Gedanken über Erziehung«, wie er sich dieselben aus der Erinnerung an seine eigene Erziehung wie aus der Erfahrung, die er als Erzieher gemacht, gebildet hatte, niedergelegt; diese veröffentlichte er 1693 in einer besonderen Schrift; sie wurde bald in zahlreichen Familien Englands und Frankreichs ein vielgelesenes und sehr geschätztes Buch. Die Bedeutung dieser Gedanken über Erziehung beruht hauptsächlich auf der Würdigung der leiblichen Erziehung, in der kräftigen Betonung einer edlen Charakterbildung gegenüber dem blofsen Unterricht und in der guten Auswahl der Erziehungsmittel, in welcher man den ausgesprochenen Utilitarier und Empiriker erkennt. Locke, der Begründer der empirischen Psychologie, macht von ihr auch in seiner Erziehungslehre reichlichen Gebrauch; seine Gedanken sind stückweise verfafst und mit zahlreichen Zusätzen versehen, bieten daher kein formvollendetes und regelrechtes System der Pädagogik. Sie sind auch keineswegs durchaus neu und originell, viele sind schon von Montaigne, Comenius und den von der Decartes'schen Philosophie beherrschten rationalistischen Pädagogen Frankreichs (Claude, Fleury u. a.) erkannt und auch veröffentlicht worden; Locke hat aber mit richtigem Takt und psychologischer Umsicht das beste daraus verwertet und leichtfafslich dargestellt. Jedenfalls hat Montaigne einen grofsen Einflufs auf Lockes Ansichten über Erziehung ausgeübt; wenn er auch Comenius nicht erwähnt, so hatte doch der Geist dieses grofsen Pädagogen in England und Holland zu deutliche Spuren hinterlassen, als dafs sie dem sonst so aufmerksamen Philosophen hätten entgehen können. Locke aber ist durch die wenn auch nicht konsequent durchgeführte Begründung seiner pädagogischen Ansichten durch seine empirische Psychologie und Ethik der Bahnbrecher für die Erfahrungspädagogik, wie sie von Rousseau und den Philantropen weiter ausgebaut worden ist.

In Lockes Pädagogik wird die Macht der Erziehung gewürdigt, aber nicht überschätzt; sie soll die Entwicklung des Leibes und der Seele so leiten, dafs der Mensch zum wahren Glück gelangen kann. Da er das Dogma der Erbsünde nicht anerkennt, sondern nach ihm der Mensch von Natur so beschaffen ist, dafs die sinnlichen Neigungen vorherrschen, so hat die Erziehung dafür zu sorgen, dafs im Menschen die von der Vernunft geleitete sittliche Richtung zur Herrschaft kommt und er zum praktischen und nützlichen Handeln in der menschlichen Gesellschaft befähigt werde. »Wem nicht sein Geist ein weiser Führer ist, der wird nicht den

rechten Weg einschlagen«, der zur wahren Glückseligkeit führt. Diese ist bedingt durch die Tugend, d. h. die Fähigkeit des Menschen, seine Wünsche und Neigungen zu beherrschen und sich zur wahren Freiheit zu entwickeln; die glückliche Lösung dieser Aufgabe ist nach Locke das Geheimnis der Erziehung. Der Unterricht mufs den Geist des Kindes in die rechte Verfassung bringen, »dafs er bei allen Gelegenheiten geneigt sei, nur zuzulassen, was der Würde und Bedeutung eines vernünftigen Geschöpfes angemessen ist. Die rechte Ausbildung und Ausübung seiner Vernunft ist die höchste Vervollkommnung, welche der Mensch in diesem Leben erreichen kann.« Vernünftigkeit ist für Locke einerseits die rechte Ausübung des Denkens, welches nach der Wahrheit strebt, und anderseits die rechte Ausübung des Wollens, das sich zum freien, tugendhaften Handeln im Dienste der Gesellschaft erhebt. Um dieses Ziel zu erreichen, mufs der Unterricht von der Sinneserfahrung ausgehen und diese im Denken verarbeiten, durch dieses aber dem Willen die Richung geben; er mufs so eingerichtet sein, dafs er die Selbsthätigkeit des Zöglings fördert. Der Grundgedanke einer freien Entwicklung des natürlichen Individuums durch Selbstthätigkeit, die Würdigung der Leibespflege, die anschaulichen Grundlagen des Unterrichts, die Berücksichtigung der Individualität, die Betonung von Charakterbildung, Gewöhnung und Unterricht, sowie der erziehlichen Wirkung des letzteren und die Berücksichtigung des Verhältnisses des Einzelmenschen zum gesellschaftlichen Ganzen, — alle diese Forderungen der fortschreitenden Pädagogik des 18. Jahrhunderts sind in Lockes kernigen »Gedanken über Erziehung« zusammengedrängt; sie bilden den Übergang, das Übergangsglied zwischen Comenius und den Philanthropen und geben so der wissenschaftlichen Gestaltung der Pägagogik die Grundrichtung, welche alle wissenschaftlichen Erziehungssysteme von Bedeutung im 18. Jahrhundert nicht verändert, sondern nur ausgeführt und in der Art der Ausführung berichtigt haben.[1]) Im einzelnen sind seine Ausführungen über die körperliche und sittliche Erziehung im vorschulpflichtigen und schulpflichtigen Alter u. a. beachtenswert. Die Einseitigkeiten und Mängel seiner pädagogischen Erörterungen erklären sich aus der Welt- und Lebensanschauung, sowie aus der Erfahrung im Erziehungs- und Schulwesen seiner Zeit und in seiner Lebensstellung. So hat sich Locke auch in pädagogischer Hinsicht als Repräsentant des Geistes der Neuzeit offenbart; er erhob lauten Protest gegen die Unnatur der häuslichen und schulischen Erziehung seiner Zeit, und seine Reformvorschläge waren der Weckruf eines Zeitalters, dessen hervorragende Geister sich von den Fesseln des Kirchentums zu befreien suchten und in der freien Vernunftthätigkeit die Glückseligkeit des menschlichen Geschlechts erblickten, zu welcher die Erziehung den Weg bahnen sollte. Noch stehen wir inmitten dieser Bewegung, noch kämpfen wir denselben Kampf gegen denselben Feind und mit denselben Mitteln wie Locke! Wir haben daher auch alle Ursache, uns mit den Gedanken dieses Mannes näher bekannt zu machen; die angeführten drei Werke bieten hierzu die besten Hilfsmittel.

[1]) Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi. 366.

Aus der amerikanischen Rechenlitteratur der Gegenwart.

Von **Rudolph Knilling.**

I.

Die beiden Aufsätze »*The evolution of method in arithmetic*« von Dr. D. E. Smith, prof. of mathematics (The Inland-Educator. 1896) und »*Development of method in arithmetic in Germany int he nineteenth century*« von Grace H. Ford (Michigau-School-Moderator October 22., 1896) beschreiben den Entwicklungsgang, welchen der Rechenunterricht bei uns in Deutschland genommen hat, und beweisen zugleich, wie sehr die Amerikaner die Leistungen der deutschen Rechenmethodiker zu würdigen verstehen. Nach der Ansicht des Herrn Professor Dr. David Eugen Smith, welche sich auch in dem Artikel seiner Schülerin, der Miſs Grace H. Ford reproduziert findet, wurden in diesem Jahrhundert von uns Deutschen der Reihe nach drei rechenmethodische Hauptgrundsätze entwickelt, nämlich »Die Grundlage des Rechnens ist die Anschauung« (Pestalozzi, 1803); »Die Grundlage des Rechnens ist die allseitige Behandlung der Zahlen« (Grube, 1842); »Die Grundlage des Rechnens ist das Zählen« (Tanck, Knilling, 1884). Jeder dieser drei Grundsätze habe einige Berechtigung, jeder von ihnen sei aber auch wieder einseitig und eben darum (wenigstens zum Teile) falsch und irreführend. Bezüglich des dritten Grundsatzes, wonach das Zählen die Grundlage alles Rechnens wäre, bemerkt Professor Dr. David Eugen Smith ausführlicher: »Dieser Grundsatz wurde gleichzeitig von Tanck (Das Rechnen auf der Unterstufe) und von Knilling (Zur Reform des Rechenunterrichts) aufgestellt, zwei Gegnern von Grube, obgleich ihnen Teupſer in einer der Zeitschriften für Erziehung einigermaſsen vorgegriffen hat. Der Grundsatz ist durchaus kein neuer, da er still und unbewuſst schon vor Pestalozzi befolgt wurde. In der That ist die ganze Bewegung eine Reaktion. Pestalozzi, Grube und ihre Anhänger hatten den Grundsatz des Zählens verdammt, welchen der klarsehende Busse zur Grundlage seines Werkes gemacht und auf welchen er seine Pläne für die Fertigkeit im Zusammenzählen und Abziehen gebaut hatte. Was man aber auch immer bezüglich der reaktionären Tendenz in den Schriften von Tanck und Knilling anführen mag, das muſs für sie gesagt werden, daſs ihr System Lebenskraft und Bestimmtheit hat und ein praktisches wertvolles Ziel anstrebt.« — Treffend scheint uns auch die Bemerkung zu sein, mit welcher Miſs Grace H. Ford ihre Abhandlung abschlieſst. Wir wollen sie darum hiemit ebenfalls in sinngetreuer Übersetzung wiedergeben: »Wenn wir auf unser verflossenes Jahrhundert zurückblicken, so sehen wir, daſs es in der Theorie und Praxis einen reichen Fortschritt bietet. Alle bisher besprochenen Grundsätze zielen, obgleich wesentlich von einander verschieden, auf Gediegenheit. Darum sprechen wir die zuversichtliche Erwartung aus, daſs der Streit der drei groſsen Prinzipien sein Ende finden wird in einer noch vorzüglicheren Methode. Der Kampf ist ja noch allemal die Quelle der Wahrheit gewesen.«

»Eine meisterhafte Besprechung von Southworth's Grundzügen der Arithmetik«, so lautet der stolze vielversprechende

Titel, welchen die Verlagsbuchhandlung von Leach, Shewell und Sanborn (Boston, New-York, Chicago) dem Separatabdrucke einer ebenfalls von Prof. Dr. D. E. Smith verfafsten und in der »School Review« zuerst veröffentlichten ausführlicheren Rezension vorgedruckt hat.... »Was ist nun in Southworth's »Grundzügen der Arithmetik«, das so hervorragend und so ausgezeichnet erscheint, um solches Lob zu verdienen? — An erster Stelle ist es der Versuch des Verfassers, die Schüler zum Denken anzuregen, zum wirklich selbständigen Denken, ohne ihnen erst zu sagen, was sie denken sollen. Überdies hat er in seinem Buche, wie kein anderer amerikanischer Rechenmethodiker, ein Muster des heuristischen oder entwickelnden Unterrichtsverfahrens gegeben. Der Schüler wird durch kurze, einfache, logische Fragen zu seinen eigenen Definitionen angeleitet, er wird ins Vertrauen gezogen. Anstatt sich sagen zu lassen, was eine Brucheinheit ist, sagt er es selbst dem Lehrer; anstatt mechanisch zu lernen, was eine Quintillion ist, beantwortet er die Frage: »Kannst du dir Zahlen einbilden, welche Billionen, Trillionen und Quadrillionen übersteigen und wie wirst du dieselben benennen?«; anstatt Regeln zur Ausführung der einzelnen besonderen Rechenoperationen aus dem Textbuche zu memorieren, erfindet er sich, unbewufst geführt, seine eigenen Anleitungen und Rechenregeln; anstatt sich belehren zu lassen, in welches Säkulum 1900 gehört, bekommt er es selbst heraus; so ist er im allgemeinen durch den ganzen Lehrkursus auf sein eigenes Nachdenken, seinen eigenen Scharfsinn und seine eigene Kraft in einer Weise angewiesen, die ihn mit festem Vertrauen zu sich selbst und mit aufrichtiger Liebe zu seinem Lehrgegenstand erfüllen mufs. — Diese Methodik ist ebenso erfrischend als ungewöhnlich. — Zwar hat sich der Verfasser auch zu einer Inkonsequenz verleiten lassen, indem er einige mechanische Rechenregeln eingefügt hat, aber er hat sie an einer Stelle untergebracht, wo sie niemals gebraucht werden, nämlich im »Anhang« und hat sie zugleich mit folgendem erklärenden Zusatz versehen: »Ein klares Verständnis der Gegenstände und Lehrsätze macht alles Regelwerk entbehrlich«. — Dagegen ist eine andere kühne Idee ausgeführt worden und zwar eine solche, welche den Verkauf des Buches eher erschweren als erleichtern dürfte. Der Verfasser hat es nämlich darauf angelegt, dafs der Lehrer auch denken und etwas mehr als das Textbuch verstehen mufs. So werden z. B. bei manchen Aufgaben zwei verschiedene Lösungsverfahren angedeutet; Schüler und Lehrer aber haben festzustellen, welches das bessere ist und warum; kein Wink wird ihnen gegeben; sie müssen vielmehr selbst denken, selbst entscheiden. Sodann wird vom Lehrer verlangt, dafs er die Rechnungsweisen und Geschäftsgebräuche, welche an seinem Wirkungsorte üblich sind, studieren und dann die Aufgaben und deren Lösung dementsprechend umformen solle. In welchem vorteilhaften Gegensatz steht doch diese Forderung zu dem überkommenen Lehrverfahren, nach welchem wir z. B. die Vermont Rule lernen mufsten, Jahre lang bevor wir den Fufs zum ersten Male in den Staat der grünen Berge gesetzt hatten. — Noch eine andere Eigentümlichkeit läfst uns das Buch wegen seiner zukünftigen Feinde liebenswürdig erscheinen, es ist dies die frühzeitige Einführung der ein-

fachen Gleichung. Jener beredten, aber stets kleiner werdenden Anzahl von Schulmännern, welche gegen die Verschmelzung der Algebra mit der Arithmetik (als ob es eine scharfe Grenzlinie gäbe) protestieren, wird dies freilich ein Sakrilegium dünken; aber ist es schliefslich nicht doch eine gesunde Methodik und müssen wir nicht unvermeidlich dazu kommen? Unsere neue Methodik läfst das Licht hereinströmen, sie klärt das Geheimnis auf, sie erhebt die Psychologie und Logik anstatt der Launen der Geschichte zu den Faktoren, welche für die Ausarbeitung des Lehrkursus entscheidend sein sollen, und sie besteht darauf, dafs es nicht *per se* empfehlenswert ist, etwas leichtes schwer zu machen. Die Gleichung ist in der 5. Stufe (d. i. im achten oder neunten Schuljahr) eingeführt, wohin sie auch zu gehören scheint, und darnach wird sie zu einem mächtigen Hilfsmittel durch den ganzen Kursus hindurch. — Wenn aber auch die Meinungen über diesen Punkt auseinandergehen mögen, so wird dafür die Art und Weise, nach welcher das Kopfrechnen behandelt ist, den allgemeinsten Beifall finden. Das Kopfrechnen ist hier bereits auf den unteren Stufen geschickt angebahnt und wird dann ununterbrochen durch alle Abteilungen fortgeführt, so dafs der Schüler vom ersten bis zum letzten Schultag darin geübt wird. Dadurch wird der Lehrer der unteren vier Gymnasialklassen der Arbeit enthoben, die notwendigen Kopfrechenübungen erst mühsam erfinden oder zusammentragen zu müssen, und insoferne dürfte das Buch einem längst gefühlten Bedürfnisse abhelfen. — Das Buch kommt ferner den Anforderungen des praktischen Lebens, des Handels und Verkehrs entgegen und das ist ein weiterer bemerkenswerter Vorzug, den vielleicht niemand besser zu schätzen weifs, als derjenige, welcher viel mit der Prüfung von Rechenbüchern zu thun hat. Hier aber liegt ein Textbuch vor, welches z. B. unter anderem von postalischen und Expressgeldsendungen handelt, vielleicht dem gewöhnlichsten von der Mehrheit der Leute gekannten Mittel des Geldverkehrs. — Ein weiterer Vorzug des Werkes besteht darin, dafs es den Schüler nicht blofs mit algebraischen Formen (Gleichungen), sondern auch mit wichtigen geometrischen Lehrsätzen und Berechnungsverfahren vertraut macht. Dies geschieht in natürlicher Weise und in der Ausdehnung, welche im Alltagsleben verlangt wird. — Aufserdem gewöhnt es an streng arithmetische und wahrhaft wissenschaftliche und exakte Darstellungsformen. Es ist ein Vergnügen, ein Buch vor sich zu haben, welches nicht blofs predigt »2 × 3 □ Fufs« statt »2 Fufs × 3 Fufs«, sondern es auch selbst in den Rechenbeispielen anwendet und durchführt. — Endlich mufs das Buch noch als ein Muster in der Anordnung der Lösungen bezeichnet werden. — Nach solch ungewöhnlichem Lobe darf man wohl fragen: Hat denn das Werk gar keine Schwächen und Mängel? — Unsere Antwort aber lautet: Hat es jemals ein Buch ohne solche gegeben? Hat es je ein Buch gegeben ohne einige Druckfehler, ohne einige fragwürdige Behauptungen, ohne einige Dinge, welche von der Kritik widerlegt werden können? Dieses Buch hat sie, aber sie sind gering an Zahl und durch seine Vorzüge weit übertroffen. Es wäre darum verfehlt, wenn wir sie noch ausführlicher besprechen und uns dadurch das Vergnügen

an einem Werke verderben wollten, welches wirklich vorzüglich ist und welches dazu berufen erscheint, vieles zur Verbesserung der amerikanischen Rechenmethode beizutragen.«

Lehrmittel für den Unterricht in der Raumlehre.

Kohlstock, K., Sammlung einfacher Lehrmittel für den Unterricht in der Raumlehre für Volks- und Fortbildungsschulen und die Mittelklassen höherer Anstalten.

Unter obigem Titel sind bis jetzt 4 Lehrmittel erschienen:

I. Metallhohlkörper (G. M. 74,503) zur Einführung in die Körperberechnung und die Entstehung der Hohlmafse, sowie zum anschaulichen Beweise der Inhaltsberechnung von Pyramide und Kegel. Holzkistchen, enthaltend: 9 Zinkblechmodelle, 9 Pappmodelle, 3 Gewichte und 1 Anleitung mit Abbildungen. Preis 8,50 M.; weifs lackirt 10,50 M. Verlag von Joh. Ehrhardt, Lehrmittelanstalt zu Bensheim in Hessen. — Die wesentlichen Vorzüge dieser Körper sind, dafs sie, in Bezug auf ihre Ausdehnungen in innigstem Zusammenhang stehend, an den Dezimeterwürfel anknüpfen und sich mit Wasser füllen lassen, um eine augenscheinliche Inhaltsvergleichung ermöglichen zu können, indem dabei gleichzeitig das Gewicht der betreffenden Wassermenge festgestellt wird. Aus den vorliegenden günstigen Urteilen bewährter Fachleute entnehmen wir kurz Folgendes: »Durch den Gebrauch der Kohlstock'schen Metallhohlkörper wird die Veranschaulichung zur Auffassung der Flächen- und Körperberechnung, der Hohlmafse und der Grundlagen für unsere Normalgewichte so klar, dafs auch der minderbegabte Schüler seinen vollen Anteil am Unterrichte hat. Die Beweisführung für die Gröfsenverhältnisse, in denen die Säulen zu den Pyramiden und die Walze zu dem Kegel stehen, kann durch kein Mittel in mehr überzeugender Weise und in kürzerer Zeit für den Schüler erbracht und dessen Gedächtnisse haftbarer eingeprägt werden, als dies bei der Kohlstock'schen Darbietung dadurch geschieht, dafs die Hohlkörper mit Wasser gefüllt und nach diesem Inhalte vor den Augen der Schüler durch Umgiefsen gemessen werden. (Schäffer, Direktor der städtischen Fortbildungsschule.)

»Die Modelle erledigen die drei schwierigsten Probleme in der Körperberechnung für den Unterricht in der Volksschule: 1. den Übergang von der Inhaltsberechnung der rechtwinkligen Säule zur dreiseitigen und damit zu den übrigen; 2. den Übergang von der Säule zur Pyramide; 3. zu Walze und Kegel, auf die einfachste und überzeugendste Weise. (Direktor Dr. Wilk-Gotha.)

II. Meterquadrat als Wandtafel auf Leinwand gezogen mit Stäben und Ösen. (3,60 M. Verlag von C. Hellfarth-Gotha) Während auf den bisherigen Darstellungen die Einteilung durch ein Liniennetz bewirkt wurde, treten uns hier die einzelnen Dezimeterquadrate schachbrettartig in schwarzen und weifsen Flächen entgegen, wodurch dem Kinde der Flächenbegriff viel anschaulicher und klarer wird, als dies bei den Netzzeichnungen möglich war. Einige der Dezimeterquadrate erscheinen wieder

in qcm- und qmm-Einteilung, welche genau den beiden der Serie I. beigegebenen Dezimeterquadraten entsprechen und somit unterrichtlich den natürlichen Übergangspunkt vom kleineren zum gröfseren Flächenmafse bilden. Da die Stäbe nicht an- sondern untergesetzt sind, kommt das wirkliche Bild des Meterquadrates zur vollen Anschauung.

III. Meterwürfel allseitig geschlossen, zerlegbar, mit abnehmbarer Deckschicht als Hektolitermodell. (Verlag von C. Hellfarth-Gotha.) Das unter Nr. II. besprochene Meterquadrat bildet in genauer Nachbildung die Deckfläche zum Meterwürfel und somit unterrichtlich wieder den besten Übergang vom Flächen- zum Körpermafs. »Das neue Lehrmittel wird in einer Ausführung dargeboten, die es geeignet erscheinen läfst, eine Lücke in der Reihe der Anschauungsmittel für Schulen in vortrefflicher Weise auszufüllen. Schon die Überraschung, welche es durch seine nicht erwartete Gröfse dem Beschauer bereitet, beweist, dafs die seitherigen Versuche, eine richtige Vorstellung von diesem Grundmafse durch Linien- oder Stabmodelle zu vermitteln, unzulänglich gewesen sind. Das Kohlstock'sche Kubikmeter besteht aus vier Seitenwänden und einem Deckteile, welches die Deck- oder Grundplatte darstellt. Nach seinem Äufseren macht es den Eindruck, als ob es aus zehn verschieden gefärbten, horizontal gelegten, ein Dezimeter hohen Schichten oder Platten aufgebaut sei. Die abnehmbare Deckplatte erscheint durch die abwechselnd schwarzen und weifsen Felder von der Gröfse eines Quadratdezimeters auf der Fläche und abwärts der Kanten als aus zehn Reihen von Kubikdezimetern, jede Reihe zu zehn solcher zusammengesetzt. Zur Berechnung der Deckplatte, wie des ganzen Vollkörpers, ist nur nötig, die gebotene Anschauung zu ordnen. Damit ist zugleich die Grundanschauung für die Berechnung aller Körper gegeben. Wie auf Kubikdezimeter ist die Deckplatte auch an zwei Seiten auf Kubikzentimeter und Kubikmilimeter behandelt und die Zusammensetzung des Kubikmeters aus solchen angedeutet. Wird die Deckplatte unter den vier Seitenwänden angebracht, also als Grundplatte behandelt, so präsentiert sich das Kubikmeter als Hohlkubikmeter, d. i. als Maafs einer Tonne und die hohl gearbeitete Grundplatte allein als Grundmafs für das Hektoliter. Nach den Ausmafsen des Lehrmittels könnte angenommen werden, dafs dieses unhandlich für Gebrauch und Aufbewahrung sei: Obwohl solid konstruiert, ist es durchaus nicht schwer. Die vier durch Hacken, Ösen und Scharniere zu einem Ganzen verbundenen Seitenwände des Kubikmeters werden nach dem Gebrauche auseinander genommen, zu zweien gegeneinander geschlagen und füllen so gerade die hohle Grundplatte; oder sie können, als Schulwandtafeln — wie auch die Grundplatte — aufgehängt, als Veranschaulichung des Quadratmeters und seiner Teile dienen. Eine dieser Tafeln zeigt zudem die Abbildungen aller Hohlmafse und Gewichte.« (Schäffer, Direktor der städt. Fortbildungsschule zu Gotha.)

IV. Übersichtstabelle über den inneren Zusammenhang der Längen-, Flächen- und Körpermafse, der Hohlmafse und Normalgewichte. (Aufgezogen auf Leinwand, 1 qm grofs, mit Stäben, inkl. Verpackung 5 M., 3 farbig kolorirt 6 M. Verlag von C. Gläser-

(Rang)-Gotha.) Während die ersten 3 Lehrmittel lediglich den Stufen der Anschauung und der Begriffsbildung dienen, ist diese Tafel besonders auf der Systemstufe sowie zur Einübung zu verwenden. »In fünf getrennten Längs-Abteilungen finden wir die gesetzlich vorgeschriebenen Abkürzungen für die Längen-, Flächen-, Körper- und Hohlmafse, sowie die Normalgewichte in Antiquaschreibschrift so angeordnet, dafs die mit einander korrespondierenden, bezüglich auseinander hervorgegangenen Begriffe stets wagerecht auf gleicher Höhe stehen. Da die Zeichen in tiefschwarzem Drucke, 10 cm hoch und 1 cm breit sind, kann man sie auf 9 Meter Entfernung noch deutlich lesen. Als besonderer Vorzug ist hervorzuheben, dafs die im gewöhnlichen Leben wenig gebrauchten Bezeichnungen dm, Dm (Kette), hm u. s. w., welche die Schule zur Entwicklung der Begriffe des qdm, a und ha unbedingt braucht, zwar an ihrem richtigen Platze stehen, aber ganz zurücktreten, da sie nur schraffiert sind. Alle diejenigen Hohlmafse und Gewichte z. B. hl, dl, cl; hg, Dg, dg, cg, welche keinem Würfelmafs entsprechen, stehen zwischen den durch das Längenmafs vorgeschriebenen Querzeilen. Besonders deutlich tritt durch diese Anordnung die Thatsache hervor, dafs der Ausbau nach aufwärts von den Längenmafsen bis zu den Gewichten stetig abnimmt und das giebt zugleich zum Nachdenken für die Schüler Anlafs. — Die sich entsprechenden Grundeinheiten: m, qm, cbm (10 hl), t sind durch Unterstreichen hervorgehoben. Die korrespondierenden Gröfsen dm, qdm, cdm (mit Einteilung) l (als Trocken- und Flüfsigkeitsmafs), kg (als Eisen- und Messinggewicht) sind plastisch abgebildet, ebenfalls in gleicher Linie, um ihren Zusammenhang zu beweisen. Indem der Verfasser noch einige typische Hohlmafse und Gewichte, z. B. $^1/_2$ l, dl, ml; Pfd, hg, Dg, g und 20 kg-Gewicht (mit Hilfe der Kentdezimalwage als Equivalent der Doppeltonne) darstellt, vermeidet er den Fehler der Müller'schen Tafel, auf welcher die Kinder durch Darstellung aller im Handel gebräuchlichen, für das Verständnis aber störend wirkenden Zwischengröfsen z. B. $^1/_8$ l, $^1/_{16}$ l, $^1/_{32}$ l u. s. w. abgelenkt werden. Durch das Kolorit werden die zur Verwendung kommenden Materialien, Eisen, Messing, Weifsblech und Holz deutlich gekennzeichnet.« (Aus den Urteilen der Herren Lehrer Gentebrück, Linde u. s. w.) K.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Aus Natur- und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Leipzig, Teubner, 1898. — Bd. I. Acht Vorträge aus der Gesundheitspflege von Prof. Dr. H. Buchner. 139 S. geb. 1,15 M. — Das Büchlein ist aus den Vorträgen hervorgegangen, die in dem Münchener Volkshochschulverein gehalten worden sind; der wissenschaftlich begründete Inhalt ist in einer leichtverständlichen Form zur Darstellung gebracht. Es macht

in dieser Weise mit den äufseren Lebensbedingungen des Menschen bekannt, indem es über das Verhältnis von Luft, Licht und Wärme zum menschlichen Körper, über Kleidung und Wohnung, Bodenverhältnisse, Wasserversorgung, Krankheitserreger u. s. w. unterrichtet. Auch derjenige, welcher weitergehende Kenntnisse über einzelne Punkte des Inhaltes besitzt, als sie das Büchlein bietet, wird es doch mit Interesse und Nutzen lesen. — Bd. 2. Soziale Bewegungen und Theorien bis zur modernen Arbeiterbewegung. Von G. Maier. 172 S. geb. 1,15 M. — In derselben Weise wie im vorherigen Bande die Gesundheitslehre kommt hier die Gesellschaftslehre nach ihrer wirtschaftlichen Seite und in ihrer geschichtlichen Fntwicklung zur Darstellung; sie ermöglicht das Verständnis und ein gerechtes Beurteilen der sozialen Fragen der Gegenwart. Der Inhalt wird vielen Lehrern weniger bekannt sein; sie werden ihn daher mit besonderem Interesse erfassen und im Unterricht der Fortbildungsschule verwerten. — Bd. 3. Bau und Leben des Tieres von Dr. W. Haacke. 140 S. geb. 1,15 M. — Ohne ein Verständnis des tierischen Lebens ist heute ein solches des sozialen nicht mehr möglich; jeder, der auf Bildung Anspruch machen und seine Umgebung und Zeit verstehen will, mufs sich daher mit Bau und Leben des Tieres bekannt machen. Dazu bietet das vorliegende Büchlein ein vorzügliches Hilfsmittel. In anziehender Schilderung zeigt uns der Verfasser zunächst die Tierformen verschiedener Gebiete, das Tier im Rahmen seines Wohnortes, und gewinnt von da aus den Übergang zu der nun folgenden ausführlichen Behandlung des Tierkörpers, dessen »Zweckmäfsigkeit« nicht nur in seiner allgemeinen Anlage und seinen Funktionen, sondern auch in seiner Gliederung, im Zusammenwirken der Organe und im Bau eines jeden einzelnen derselben zum Ausdruck kommt. Interessante Fragen werden in den Kapiteln »Organismen ohne Organe«, »Tier und Pflanze«, »Die Arbeitsteilung in der Tierwelt« u. s. w. behandelt. Den letzten Teil bilden Ausführungen über den mikroskopischen Bau des Tierkörpers, über Gewebe und Zellen, daran anschliefsend solche über die »Entwicklung«, über den »Formenwert« und den »Bauplan des Tierkörpers«, um endlich mit einem »Bild des Tierreiches« abzuschliefsen, das zu dem Anfang zurückführt, in dem es uns zeigt: »Überall das rechte Tier am rechten Ort«.

Fr. Ratzel, Deutschland. Einführung in die Heimatkunde. (Mit vier Landschaftsbildern und zwei Karten. 332 S. geb. 2,50 M. Leipzig, Fr. W. Grunow, 1898.) — Ratzel geht in seiner »Anthropogeographie« (1882), gestützt auf das ganze geographische Wissen unserer Zeit, den Gedanken und Problemen Ritters nach und nimmt den Menschen zum Gegenstand der Erdkunde, »insoweit er von den räumlichen Verhältnissen der Erde abhängt oder beeiflufst wird«; aber er vergifst über dem natürlichen Moment in der Menschenentwicklung auch das geschichtliche nicht, indem er die in der Gesehichte wachsende Macht des menschlichen Geistes als neuen selbständigen Faktor gelten läfst. Von diesen Gesichtspunkten aus ist auch das vorliegende Werkchen geschrieben, welches den Leser mit seinem Heimatland im weiteren Sinne des Wortes, mit Deutschland, bekannt machen soll; das ist aber nach Ratzels Ansicht nur möglich,

»wenn man zeigt, wie der Boden und das Volk zusammengehören«. Daher betrachtet er nacheinander: Lage, Raum, Boden, Meer und Küsten, Klima, Pflanzen- und Tierwelt, Bodenkultur, Volk und Staat. Die Darstellung ist wissenschaftlich-volkstümlich.

O. Kaemmel, Der Werdegang des deutschen Volkes. (I. Teil: Das Mittelalter. 336 S. geb. 2,50 M. II. Teil: Die Neuzeit. 454 S. geb. 3 M. Leipzig, Grunow, 1898.) — Kaemmel giebt in diesem Werke eine fortlaufende, zusammenhängende Darstellung des Werdens und der Wandlungen der deutschen Nation in knappster Fassung, um die grofsen Richtlinien möglichst scharf hervorzuheben; er geht dabei von der Überzeugung aus, »dafs nicht die materiellen Verhältnisse allein oder auch nur immer in erster Linie die Geschicke der Völker und also auch das Werden der deutschen Nation bestimmt haben und noch bestimmen, sondern die geistigen Mächte, die grofsen Ideen und die grofsen Persönlichkeiten, die, in ihrer Entwicklung wie in ihrem Kerne der menschlichen Erkenntnisfähigkeit unerfafslich, die Ideen aufstellen und zur Verwirklichung zu führen suchen«.

Die deutsche Dichtung der Gegenwart (Die Alten und die Jungen) wird von A. Bartels dargestellt. (Zweite, sehr vermehrte Aufl. 272 S. 3,60 M. Leipzig, Avenarius.) — Das Buch will den hervorragendsten Dichtern der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts eine gründliche Darstellung auf dem Hintergrund der Entwicklung der deutschen Litteratur in dieser Zeit widmen; auf die kurz zusammenfassende Darstellung der Gesamtentwicklung der nationalen Litteratur eines jeden Abschnittes seit 1850, in welcher die Einzelpersonen als Kind ihrer Zeit uud ihrer Umgebung erscheinen, folgen daher Einzelschilderungen einzelner Dichter, welche dieselben an sich betrachten und den Leser zu näherer Beschäftigung mit demselben anregen. Solche Einzelschilderungen finden wir z. B. von G. Freytag, Fritz Reuter, Klaus Groth, Theod. Storm, Gottfr. Keller, J. V. Scheffel, W. Jordan, E. Geibel, P. Heyse, Fr. Spielhagen, L. Anzengruber, P. Rosegger, Th. Fontane, H. Sudermann, G. Hauptmann u. a. Das Buch bildet also auch einen Wegweiser für die Lektüre.

Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt und Geist. Herausgeber: J. E. v. Grotthufs. I Bd. 576 S. 8 M. Stuttgart, Greiner und Pfeiffer. Der nun vollendet vorliegende I. Bd. dieser Zeitschrift enthält Gedichte, Novellen und Skizzen, wissenschaftliche Aufsätze, Bücherbesprechungen, Stimmen des In- und Auslandes über wichtige wissenschaftliche, soziale, litterarhistorische etc. Fragen und Reflexionen des Herausgebers. Der reiche Inhalt, die edle Haltung und die feine Ausstattung empfehlen die Zeitschrift in jeder Hinsicht. Die Beilage »Türmer-Bücher« enthält Novellen anerkannter Schriftsteller.

Neue Bücher und Zeitschriften.

Aus Natur- und Geisteswelt. III. Haacke, Dr. Bau und Leben des Tieres. 140 S. geb. 1,15 M. Lpz. Teubner.

Christentum, Modernes, von Hechler, 1,50 M. Lpz. Baum.

Erzieher, grofse, IV. Diesterweg v. Andreae. 112 S. 1,25 M. Leipz. Voigtländer.

Geschichte, Grundrifs der preufs. deutschen sozialpolitischen u. volkswirtschaftlichen Gesch. vom Ende des dreifsigjährigen Krieges bis zur Gegenwart v. Wolff, Prof. 232 S. Gebd. 3,60 M. Berlin, Weidmann.

Historische Methode d. H. v. Below v. Lamprecht. Eine Kritik. 50 S. 1 M. Berlin, Gaertner.

Katholicismus als Prinzip des Fortschritts v. Prof. Schell. 7. Aufl. 126 S. 1,20 M. Würzburg, Göbel.

Kulturverhältnisse, Die, des deutschen Mittelalters v. Zehme, Dr., Oberl. 215 S. Gebd. 2 M. Leipz., Freytag.

Land und Leute, Monographien z. Erdkunde von Scobel. II. Cuba v. Deckert. 116 S. 96 Abb. Gebd. 3 M. Bielefeld, Velhagen u. Klasing.

Leben Jesu in hist. prag. Darstellung v. Bang. I. 156 S. 1,20 M. Leipzig, Wunderlich.

Leben Jesu, Das, von Bang. Seine unterrichtliche Behandlung in der Volksschuloberklasse und in der Fortbildungsschule. 3. Aufl. 206 S. 2 M. Lpz. Wunderlich.

Lebensauffassung, Die einheitliche, als Grundlage f. d. soziale Neugeburt v. Reinhardt. 424 S. 3,60 M. Strafsburg, Beust.

Österreich, wie es war und ist, v. Achleitner. Vaterländische Erzählungen. Stuttg. Zeller.

Philosophische Begriffe u. Ausdrücke, Wörterbuch der, quellenmäfsig bearbeitet von Eisler. 1 Liefg. Berlin, Mittler u. S.

Riehl als Kulturhistoriker v. Simonsfeld. 62 S. 2 M. München, Franz.

Sprachunterricht, Beiträge zur Theorie und Praxis d. deutschen, v. Lüttge. 156 S. 1,60 M. Leipzig, Wunderlich.

Stifter's ausgewählte Werke v. Kleinecke. 2 Bd. 4 M. Lpz., Reclam.

Stifter's ausgewählte Werke in 6 Bd. herausgegeben v. Fürst mit Biogr. Gbd. 4 M. — Bunte Steine und Erzählungen. 1 Bd. Geb. 1,50 M. — Studien. 2 Bd. 3 M.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Die Umschau. Übersicht über die Fortschritte u. Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur u. Kunst. Jährlich 52 Nummern; vierteljährlich 2,50 Mk. Postzeitungspreisliste No. 7362. Verlag v. H. Bechthold in Frankfurt a. M., Neue Kräme 19/21.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. jährl. 8 M.

Der Türmer. Monatsschrift für Geist u. Gemüt von E. v. Grotthufs. Stuttg. Pfeiffer u. Greiner; vierteljährlich 4 M.

Zur guten Stunde. Illustrierte Familien-Zeitung, herausgegeben v. R. Bong. Gratis-Beilage: Meister-Novellen des XIX. Jahrhunderts. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Für alle Welt. Illustr. Familien-Zeitschrift, herausgegeben v. R. Bong. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus, Bong u. Co.

Moderne Kunst. Illustr. Zeitschrift. 24 Hefte à 60 Pf. Berlin, R. Bong.

Volksschulwesen, Imparität im, v. Dasbach, Abg., 128 S. 1,10 M. Trier, Paulinus-Druckerei.

Welt, Die, als That, Umrisse einer Weltansicht auf naturwissenschaftlicher Grundlage v. Reinke, Prof. 483 S. 10 M. Berlin. Paetel.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 5. *Mai* 1899. **X. Jahrg.**

A. Abhandlungen.

Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft.

Von Prof. Dr. **Bernheim** in Greifswald.

1. Die Wissenschaft als Richtziel des Unterrichts. — 2 a) und b) Das Vordringen des Kulturgeschichtlichen in Wissenschaft und Unterricht (Gegensatz der biographisch-politischen und sozialgeschichtlichen Richtung von 1795 bis einschliefslich Lamprecht). — 3 a bis e) Prüfung der Hauptmethoden; Resümé.

Wenn der Universitätslehrer, der nicht inmitten der Schulpraxis steht, unternimmt, über den Schulunterricht zu reden, so kann es fraglich erscheinen, ob er dazu berechtigt sei. Je mehr Interesse er für die Schule, je mehr Achtung er vor dem Berufe des Lehrers hat, um so weniger wird er selbst meinen, dafs man ohne praktische Erfahrung in pädagogischen Dingen mitsprechen dürfe. Indefs giebt es einen Gesichtspunkt, von dem aus der Gelehrte trotzdem berechtigt, wenn nicht verpflichtet ist, sich um den Unterricht in seinem Fache auf jeder Stufe zu kümmern, darüber zu urteilen, darauf einzuwirken. Dieser Gesichtspunkt liegt in dem allgemeinen Verhältnis der Wissenschaft zum Unterricht und läfst sich etwa folgendermafsen bestimmen: Der Unterricht jeder Art und Stufe mufs so beschaffen sein, dafs er demjenigen nicht entgegenwirkt, was die betreffende Wissenschaft als wahr erkennt, sondern dafs er vielmehr in Stoff und Anschauungsweise (Methode) damit übereinstimmt. Man kann freilich, ja man mufs sogar, vielfach weniger lehren, als was das gesamte Wissen bietet, man mufs manches, wie Ausnahmen und Abweichungen, dem Anfänger vorenthalten und erst dem Fortgeschrittenen allmälig eröffnen, aber man wird auf keiner Stufe etwas lehren wollen, was der Wissenschaft, d. h. dem zur Zeit

als wahr erkannten, zuwiderläuft, und man wird niemals so lehren dürfen, dafs die Erfassung der letzten wissenschaftlichen Wahrheiten verhindert, gewissermafsen der Weg dazu verbaut und abgesperrt wird. Im allgemeinen scheint das selbstverständlich bis zur Trivialität, doch gewinnt es bei konsequenter Anwendung auf die einzelnen Gebiete eine Tragweite, die den Pädagogen nötigt, an die Wissenschaft zu appellieren, und den Gelehrten veranlafst, seine Aufmerksamkeit dem Unterricht zuzuwenden. Denn es kann diesem letzteren wahrlich nicht gleichgiltig sein, wie das, was er erforscht und denkt, in den weiten Kreisen des Volkes durch die Schulen zur Wirkung gelangt, und es kann jenem nicht entbehrlich scheinen, in Übereinstimmung mit der fortschreitenden Wissenschaft zu stehen, um durch seine Arbeit der rechten Erkenntnis im Volke die Wege zu bereiten.[1])

Von diesem Gesichtspunkte aus halte ich mich als Historiker für berechtigt, das Verhältnis der Geschichtswissenschaft zum Geschichtsunterricht zu erörtern, indem ich die allgemeine Bewegung auf beiden Gebieten in diesem Jahrhundert verfolge und, mit aller zurückhaltenden Achtung vor der pädagogischen Praxis, die hauptsächlichen Unterrichtsmethoden daraufhin prüfe, ob und inwieweit sie die rechten Wege zu einer von der Wissenschaft anerkannten Geschichtsanschauung, sei es auch nur vorbereitend, eröffnen oder nicht.

Bei diesem Vorhaben tritt uns zunächst die Frage entgegen: was ist heutzutage die allgemein anerkannte Geschichtsanschauung?

Nicht immer sind sich ja die Vertreter einer Wissenschaft über deren Aufgaben und Ziele einig, es giebt innerhalb der Wissenschaft einer Zeit oft genug verschiedene, ja entgegengesetzte Richtungen, und das ist gerade auf dem Gebiete der Geschichte heutzutage der Fall, wie wir im nächsten Abschnitt zu erörtern haben werden. Um so wichtiger ist die aufgeworfene Frage für den Pädagogen: nicht die unruhigen Wellen der

[1]) Es darf hier bemerkt werden, dafs auf Grund dieser Einsicht sich in Greifswald eine Vereinigung aller Lehrerkreise von der Volksschule bis einschliefslich der Universität für Unterrichtsinteressen gebildet hat, deren Geschäftsführer z. Z. der Verfasser obigen Aufsatzes ist.

wissenschaftlichen Bewegung dürfen in die Schulpraxis hereinschlagen, nicht die wechselnden Tagesströmungen, sondern nur die abgeklärte, ruhige Flut der allgemein anerkannten Wahrheiten. In diesem Sinne herrscht jetzt, trotz aller sonstigen Gegensätze, in der wissenschaftlichen Auffassung ein allgemeines Einverständnis über Wesen und Aufgabe der Geschichte: sie soll die Entwickelung der menschlichen Bethätigungen und Zustände im einzelnen und im Ganzen zusammenhängend erkennen und begreifen lehren.[1]) Schon die vorige Generation der Fachhistoriker, die unsere Lehrer waren, hat das mit Bewufstsein ausgesprochen, ein Ranke, Waitz, Sybel, Giesebrecht u. a.; in den letzten Dezennien ist diese Anschauung immer allgemeiner und bewufster durchgedrungen. Differenzen bestehen nur über das Ziel und die Faktoren, die Triebfedern der Entwickelung; sie sind wichtig genug und werden uns im nächsten Abschnitt beschäftigen, aber es wird dadurch die Übereinstimmung der Grundanschauung zunächst nicht beeinträchtigt.

Immer entschiedener tritt uns dieselbe auch in den Lehrplänen und Instruktionen für die Gymnasien und höheren Schulen als Ziel des Unterrichts entgegen: so in der »Instruktion für den geschichtlich-geographischen Unterricht bei den Gymnasien der Provinz Westfalen« von 1830, die durch kgl. Zirkularreskript allen Provinzen vorgeschrieben wurde,[2]) in dem epochemachenden österreichischen Organisationsentwurf von 1849[3]) und der davon beeinflufsten Instruktion für die Provinz Westfalen von 1859, die für Preufsen mafsgebend gewesen ist,[4]) endlich in den preufsischen Lehrplänen von 1892,[5]) die als allgemeines Lehrziel aufstellen »Kenntnis der epochemachenden Begebenheiten im Zusammenhange ihrer Ursachen und Wirkungen«. Selbst in die Lehrpläne von Volksschulen dringt zum Teil die Forderung ein, wie in die sächsischen von 1878: »Die Kinder sollen

[1]) Vergl. des Verfassers Lehrbuch der historischen Methode 2. Aufl. 1894, S. 5 ff., wo dies näher bestimmt ist, vgl. auch hier den Abschnitt 2.

[2]) Bei J. F. Neigebaur, Die preufsischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, 1835, S. 158, 163.

[3]) Originalausgabe, Wien, 1849.

[4]) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen, 1859, Bd. I. S. 729.

[5]) Ebenda, 1892.

mit den Grundzügen der Entwickelung des deutschen Volkes bekannt gemacht werden«, oder wie in die Zirkularverfügung für den Regierungsbezirk Arnsberg von 1875, wo betont wird, dafs soweit möglich der innere geschichtliche Zusammenhang der vorgeführten Lebensbilder kennen zu lehren sei.[1])

Noch ausdrücklicher und eindringlicher tritt überall in den Äufserungen der Schulmänner diese Zielforderung auf: in den Verhandlungen der preufsischen Gymnasialdirektoren der verschiedenen Provinzen, in den zahlreichen geschichtspädagogischen Broschüren und Abhandlungen von Lehrern aller Schulgattungen, endlich sogar in einer eigenartigen Unterrichtsmethode, welche Stoff und Behandlungsart des Geschichtsunterrichts (wie des Unterrichts überhaupt) nach den Phasen der menschlichen Gesamt-Entwickelung selbst bestimmen will.[2]) Kurz, auf allen Seiten dieselbe Grundanschauung, die treffend formuliert ist in einem Referat der fünften Rheinischen Direktorenversammlung von 1893[3]): »Der Schüler soll überall eine Entwickelung suchen lernen«, soll die Begebenheiten und schliefslich die Gegenwart als etwas Gewordenes begreifen.

So sympathisch diese vielseitige Übereinstimmung dem Historiker erscheinen mag, so wenig wird gerade er, der die Tragweite und Schwierigkeit dieser Forderungen deutlich übersieht, das Bedenken abweisen, ob man damit nicht zu weit geht, ob das nicht das Fassungsvermögen selbst höherer Gymnasialklassen, geschweige denn der Mittel- und Volksschulen überschreitet, ob das nicht heifst, den Schülern vorgreifend geradezu wissenschaftliche Auffassung beibringen wollen. Und es wird nicht an Pädagogen fehlen, die manche der angeführten Wünsche zu weitgehend oder wenigstens zu weitgehend ausgedrückt finden. In der That kann meines Erachtens nur als Richtziel des Unterrichts die Forderung gelten, die Begebenheiten in ihrer zusammenhängenden Entwickelung als etwas Werdendes und Gewordenes verstehen zu lehren. Ist ein solches Verständnis

[1]) Verordnungen betr. das gesamte Volksschulwesen in Preufsen, zusammengestellt von Giebe, 1878. S. 414.

[2]) Vergl. weiterhin im Abschnitt 3c über die Ziller-Rein'sche Methode.

[3]) Verhandlungen der preufsischen Direktorenversammlungen, Bd. 42, S. 102, von Asbach; vgl. auch Bd. 47, 1895, S. 94 ff. von Steinhausen.

doch der Menschheit selbst erst auf der Höhe der modernen Bildung aufgegangen, hat doch die Geschichtswissenschaft selbst sich erst — man kann sagen, seit kaum einem Jahrhundert — zu solcher genetischen Auffassung emporgearbeitet! Es wird für unseren Zweck förderlich sein, uns das in Kürze zu vergegenwärtigen.

In der Kindheit der Völker, in den Anfangsstadien der Kultur, was ist da Geschichte, geschichtliches Interesse und Wissen? Es beschränkt sich auf das rein Stoffliche, das erzählt oder aufgezählt wird, sei es in Form von Liedern und Epen, die über Helden und abenteuerliche Schicksale handeln, von Sagen und Chroniken, die merkwürdige Begebenheiten berichten, sei es in Form von Inschriften und Aufzeichnungen zum Ruhm und Andenken bedeutender Ereignisse, namentlich der Thaten hervorragender Machthaber, sei es in Form von chronologischen Aufzeichnungen für praktische Zwecke des Gedächtnisses, wie Beamten-, Herrscherlisten u. dgl. Man kann diese Stufe der Geschichtsbehandlung die der referierenden oder erzählenden Geschichte nennen. Hieran knüpft sich im Fortgange der Bildung allmälig unvermerkt ein mehr inneres, höheres Interesse: man sucht Nutzanwendung auf die Gegenwart in der Vergangenheit, Belehrung über die staatlichen, die lokalen Verhältnisse, Beispiel und Vorbild für politisches Verhalten, für Vaterlandsliebe, Moral, Religion, Humanität, man interessiert sich daher für die psychologischen Motive der Handlungen — das ist die Stufe der sogenannten pragmatischen Geschichte, die seit Polybios und Tacitus in mannigfachen Formen die Jahrhunderte beherrscht hat. Erst neuerdings hat sich aus manchen schon vorhandenen Ansätzen die genetische Geschichtsauffassung herausgebildet, die, wie Ranke sich schlicht ausdrückt, wissen will, wie es geworden ist, und diese gilt uns nunmehr als die speziell wissenschaftliche Auffassung. Nicht als ob damit die Interessen der früheren Stufen beseitigt und gewissermafsen veraltet wären: immer wird und soll das Interesse an dem Stoff, an den bunten und merkwürdigen Menschenschicksalen als solchen, seine Geltung behalten, immer wird und soll man Belehrung für die Verhältnisse der Gegenwart aus der Vergangenheit schöpfen. Unsere Historiker müssen bei aller Wissenschaftlichkeit erzählen können, so frisch und fesselnd erzählen, wie Herodot, Macauley, die meisten

französischen Geschichtsschreiber, und es darf ihnen die Kunst psychologischer Vertiefung, die Absicht detaillierender Belehrung nicht über dem Interesse an den grofsen Zusammenhängen verloren gehen. Aber die genetische Auffassung wird dabei den Grundton angeben. Die späte und langsame Ausbildung dieser Auffassung giebt uns bedeutsame Winke für den Unterricht, wenn wir über den Grund der Thatsache nachdenken.

Es gehört offenbar ein ziemlich hoher Grad der gesamten Geistesentwickelung dazu, um die geschichtlichen Begebenheiten in einheitlichem Zusammenhange innerer Ursachen und Wirkungen aufzufassen; mannigfache zum Teil gar nicht leichte Voraussetzungen sind dazu erforderlich. Es mufs zunächst die Anschauung von der Einheitlichkeit des menschlichen Wesens vorhanden sein, denn nur ein einheitlich Angeschautes kann man sich zusammenhängend entwickeln denken; ferner mufs man die verschiedenen Bethätigungen der Menschen in innerlichem Zusammenhange sehen können, so dafs man erkennt, wie die politischen Vorgänge Einflufs auf die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse haben, und umgekehrt, wie Religion, Kunst und Wissenschaft in lebhafter Wechselwirkung mit einander und mit den politischen, sozialen Zuständen stehen, wie Klima, Bodenbeschaffenheit, Lage des Landes auf Beschäftigung und Charakter der Völker wirken usw.; endlich mufs sich erst die Vorstellung einer kontinuierlichen Veränderung der Dinge entwickelt haben, die uns keineswegs angeboren ist und noch dem Mittelalter wesentlich fehlte, die Vorstellung von der Differenz der Zeiten und die richtige Abschätzung der Zeitabstände.

Alle diese Voraussetzungen hat sich die Menschheit erst allmälig, in langer, mühsamer Arbeit erworben — wie dürften wir erwarten, dafs der Schüler bereits in ihrem vollen Besitze sei, dafs er ohne weiteres für eine genetische Geschichtsauffassung reif sei? Man kann im allgemeinen wohl sagen, der geistige Bildungsgang des Einzelnen entspreche dem Gange, den die Bildung der Menschen überhaupt inne gehalten hat: dem Schüler der Unterstufen wird die Geschichte nur durch ihren bunten Stoff als »erzählende« zugänglich sein, erst allmälig wird sich das »pragmatische« Verständnis für Motive und Zusammenhänge einstellen, und nur auf den obersten Schulstufen mögen die Begebenheiten »genetisch« als etwas Gewordenes einigermafsen begriffen werden.

Die grundwichtige Einsicht, die wir durch diese Erwägungen gewinnen, ist die, dafs wir uns sehr hüten müssen, Anforderungen an die Fassungskraft der Schüler zu stellen, die verfrüht erscheinen, solange nicht die erwähnten geistigen Voraussetzungen ausgebildet sind; aber zugleich auch die Einsicht, dafs der Unterricht alles zu thun hat, was dazu dienen kann, jene Voraussetzungen anzueignen, alles vermeiden mufs, was die Heranbildung derselben hemmt oder geradezu verhindert. Wir werden bei der Prüfung der verschiedenen Unterrichtsmethoden im einzelnen sehen, von welcher praktischen Tragweite diese prinzipiellen Forderungen sind; hier wollen wir sie nur in einigen allgemeinen Zügen erläutern.

Selbstverständlich handelt es sich nicht darum, etwa durch begriffliche Auseinandersetzungen dem Schüler jene Voraussetzungen beizubringen, etwa zu erklären, was Zeitabstand, Veränderung, Zusammenhang, Entwicklung bedeute; darauf könnte nur ein heilloser pädagogischer Doctrinär verfallen. Vielmehr handelt es sich um die unvermerkte Wirkung des Unterrichts an sich. Und wieviel kann der in dieser Hinsicht thun oder unterlassen!

Um im Geiste des Kindes die Vorstellung des Zusammenhanges der Begebenheiten zu fördern, bezw. nicht zu stören, wird man jedes sprungartige Vorgehen, jede Unterbrechung des Unterrichts durch Lücken, jede abgerissene isolierte Behandlung einzelner Begebenheiten oder Persönlichkeiten vermeiden; man wird einen Lehrplan nicht billigen, der etwa zuerst alte Geschichte, dann deutsche bis zu einem gewissen Punkte, dann wieder alte und abermals deutsche durchnehmen läfst, man wird eine Methode nicht billigen, die ohne die geringste Andeutung irgend welchen Zusammenhanges Lebensbilder aus allen Zeiten durcheinander wirft; schon die rein äufserliche Gewöhnung an ununterbrochene Reihenfolge bereitet unvermerkt eine entsprechende innere Anschauung vor. Zudem kann man von Anfang an die Richtung auf den Zusammenhang rege halten. Der Lehrer mufs in seinem Vortrage stets im Geiste die Frage vor sich haben »wie kam es, dafs dies und das geschah?«, so dafs sein Vortrag durchweg gewissermafsen die Antwort auf diese Frage ist, und er mufs die Kinder stets in demselben Sinne wiedererzählen lassen. Auch wird er beim Repetieren diese Frage

immer wieder ausdrücklich an die Schüler richten, anfangs natürlich nur mit Bezug auf den alleräufserlichsten Zusammenhang, die richtige Reihenfolge, allmälig mehr und mehr mit der Richtung auf den inneren Zusammenhang, wie er im Vortrag entsprechend mehr und mehr hervortritt. Die Antwortfähigkeit der Schüler dient dabei dem Lehrer stets zur Kontrolle, ob er ihrer Fassungskraft nicht zuviel zumute. Fragt er den Schüler der Unterstufe z. B.: »wie kam es, dafs die Perser mit den Griechen kämpften?« oder »was haben wir von dem Perserkönig Xerxes und den Griechen gehört?«, so wird er völlig zufrieden sein, wenn die Antwort lautet: »der König Darius kämpfte zuerst mit den Griechen und da starb er, und da wurde Xerxes König, und der fing wieder Krieg mit den Griechen an.« Auf einer höheren Stufe wird man schon die Antwort verlangen dürfen: »die Perser zogen unter ihrem König Xerxes gegen Griechenland, weil die Griechen ihren Landsleuten, den Griechen in Kleinasien, gegen den früheren König der Perser, Darius, geholfen hatten«. Vermag man, in regelmäfsiger Gewöhnung fortschreitend, derartige, je mit der höheren Stufe sich vertiefende Antworten zu erlangen, so ist man auf dem sicheren Wege, den Sinn für den historischen Zusammenhang wachzurufen.

Ungleich schwieriger ist es, die Vorstellungen, die sich direkt auf den Zeitbegriff beziehen, Zeitfolge, Zeitabstand, Differenz der Zeiten, Veränderung, auszubilden. Man weifs, dafs schon die Anschauung des Raumes erst allmälig bei dem Kinde erwächst; viel langsamer und schwerer reift die Vorstellung von der Zeit, da sie wesentlich dem inneren Anschauungsvermögen angehört.[1]) Um so wichtiger ist es, von Anfang an darauf hinzuwirken, dafs sich eine klare Vorstellung von Zeit und Zeitabständen bilde. Begriffliche Erörterungen thun meines Erachtens dazu das Wenigste, wie etwa die gelegentlich vorgeschlagene propädeutische Darlegung der Begriffe »Generation, Jahrhundert, Jahrtausend« usw. Zunächst wird man alles vermeiden müssen, was den chronologischen Sinn stören und hemmen

[1]) Wie W. Wundt es in seiner Logik, Band 1, S. 163, ausdrückt: »Aus der Beobachtung des objektiven Geschehens entwickelt sich allmälig erst jenes subjektive Zeitmafs, das alle Ereignisse nach der Entfernung mifst, in der sie sich von dem momentanen Zeitbewufstsein des Erzählers befinden.

kann, also sprunghafte, rückläufige Ordnung des Lehrplans, der Erzählung. Die sichere Einprägung von Jahreszahlen ist wesentlich, schliefst aber noch lange nicht eine entsprechende sichere Vorstellung der Zeitabstände und Zeiträume ein: jeder, der auch nur privatim Kindern Geschichtsunterricht gegeben oder der mit ihnen repetiert hat, wird die Erfahrung gemacht haben, dafs die Jahreszahlen wie am Schnürchen hergesagt werden können, trotzdem aber bei irgend welcher Frage völlige Unklarheit der Zeitvorstellung zum Vorschein kommt, z. B. ob die Begebenheiten vor oder nach Christus fallen, wie lange dies oder jenes denn her sei usw. Man mufs deshalb durch mancherlei Kunstgriffe bei den regelmäfsigen Repetitionen versuchen, eine anschauliche Vorstellung mit den Zahlen zu verknüpfen, namentlich dadurch, dafs man die Daten nicht nur mechanisch der Reihe nach hersagen läfst, sondern chronologische Kreuz- und Querfragen, u. a. auch synchronistische, stellt. Zudem mufs man von Anfang an den allgemeinen Sinn für Zeitraum und Veränderung in der Zeit zu erwecken suchen, indem man die Vorstellung hervorruft, dafs die Menschen und ihre Verhältnisse früher anders waren als jetzt.[1]) Auch dies kann zuerst vorwiegend nur äufserlich geschehen, aber schon auf den ersten Stufen: die Heimatkunde und der Anschauungsunterricht geben dazu reichliche Gelegenheit, dann namentlich die Sagengeschichte. Man mufs hier von Anfang an betonen, dafs die erzählten Dinge lange, sehr lange her seien, man mufs möglichst oft darauf hinweisen, dafs es in der Sagenwelt, von der man erzählt, ganz anders aussah und herging als bei uns. Bei der Erzählung von Herkules' Kämpfen erinnert man z. B. daran, dafs er Keule und Bogen gebrauchen mufste, weil es damals noch keine Gewehre gab. Noch besser provoziert man durch geeignete Fragen die innere Selbsthätigkeit des Schülers in dieser Hinsicht, z. B. durch die Frage: »warum hat Herkules wohl den Löwen nicht einfach erschossen?« Wenn der Schüler darauf die Antwort findet: »weil man damals keine Gewehre hatte«, sei es auch auf dem Umwege »er hatte kein Gewehr«, so ist damit ein nicht unbedeutender Schritt zur inneren Aneignung der Zeitvorstellung gethan. Solche Fragen, so kindisch

[1]) Mit Vergnügen bemerke ich die Uebereinstimmung mit dem Referenten in den Verhandlungen der Direktorenversammlungen, Band 48, 1895, S. 2.

sie zuerst erscheinen, werden, in regelmäfsiger Übung allmälig sich vertiefend, erweiternd, auf die Veränderungen in den Lebenseinrichtungen, Sitten, Gebräuchen, Anschauungen zu beziehen sein, wie sie der Vortrag des Lehrers entsprechend mehr und mehr zur Darstellung bringt. Auf diese Weise wird man erreichen, was K. Biedermann einmal treffend so ausdrückt: »Die Gewöhnung, an den alltäglichen Vorkommnissen nicht stumpf vorüberzugehen, sondern überall zu fragen: wie war das früher, wie ist es anderwärts?« oder mit anderen Worten die Vorstellung einer continuirlich in der Geschichte sich vollziehenden Veränderung der menschlichen Dinge.

Es ist gewifs nichts pädagogisch Neues, was ich im Vorstehenden erörtert habe, soll es auch garnicht sein. Ich will damit nur erläutern, was ich darunter verstehe, die wissenschaftliche Auffassung könne und solle »das Richtziel« des Unterrichts sein. Wenn in der angedeuteten Weise der Unterricht überall mit bewufstem Hinblick auf dieses Richtziel verfährt, überall darauf ausgeht, die unentbehrlichen Voraussetzungen einer genetischen Anschauung der Geschichte zu entwickeln und grofs zu ziehen, wie angedeutet, so leistet er meines Erachtens alles, was man vom Standpunkt der Wissenschaft aus von ihm verlangen kann, ohne dafs er über seine eigenen Grenzen hinausgreift. Um mit dem übereinstimmenden Worte eines Schulmannes[1]) diesen Abschnitt zu schliefsen: »auf diese Weise bekommt der Schüler eine Ahnung von der Entwickelung in der Geschichte; diese Ahnung zur Vorstellung, zur immer klareren und bestimmteren Vorstellung zu erheben, das ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichts auf allen Stufen.«

* * *

2a.

Ich deutete bereits oben an, dafs bei aller Übereinstimmung der Grundanschauung gewichtige Differenzen über die Aufgabe der Geschichtswissenschaft herrschen. Wenn uns als anerkannte Aufgabe gilt, die Bethätigungen und Zustände der Menschen in ihrer Entwickelung zu erkennen, so versteht sich von selbst, dafs nicht alle und jegliche Bethätigungen und Zustände damit

[1]) Referat von Weidner in den Verhandlungen der Direktorenversammlungen, 1895, Bd. 48, S. 2.

gemeint sein können, nicht die Vorkommnisse des privaten Lebens, des täglichen Daseins usw. Es bedarf einer näheren Bestimmung. Und hierbei setzen die Meinungsverschiedenheiten ein, mit der Frage: welche Bethätigungen und Zustände denn vorwiegend oder ausschliefslich das Objekt der geschichtlichen Erkenntnis bilden sollen. Hatte man unter der Herrschaft der pragmatischen Geschichtsauffassung fast ausschliefslich die Thaten der hervorragenden Persönlichkeiten, die politischen Begebenheiten, die Zustände des Staatslebens im Auge gehabt, so mufste sich mit dem Aufkommen der genetischen Auffassung der Blick auch auf die nichtpolitischen Dinge, die sozialen Zustände, die Sitten, Gebräuche, die ganze stille Arbeit der Generationen, mit einem Worte auf das Kulturgeschichtliche richten. Diese neue Betrachtungsweise konnte an sich sehr wohl als eine erweiternde und ergänzende neben die ältere treten, und sie that es auch, wie wir sehen werden, im Bereiche des Schulunterrichtes, sie that es auch zum Teil im Bereiche der Fachwissenschaft, namentlich der deutschen, bis in jüngste Zeit. Allein, wie es meist zu geschehen pflegt, wenn eine neue Ansicht aufkommt: sie nahm einen radikalen Charakter an und trat in prinzipiellen Gegensatz zu der hergebrachten Anschauung, die sie nicht mehr gelten lassen wollte, und diese wahrte ihrerseits, ebenfalls prinzipiell negirend, den alten Standpunkt.

Die meisten Leser dieser Zeilen werden hier zunächst an den Streit zwischen Karl Lamprecht und der Rankeschen Schule der Historiker denken, der seit einiger Zeit viel Staub aufwirbelt. Derselbe kommt allerdings hier mit in Betracht, aber durchaus erst in zweiter Linie, denn er ist nur ein abgeschwächtes, stark persönlich gefärbtes und daher unklares Nebenprodukt des grofsen Widerstreites der Geschichtsanschauungen, der seit einem Jahrhundert begonnen und sich zu immer schrofferem Gegensatze ausgebildet hat.

Gegen die althergebrachten Ansichten vom menschlichen Zusammenleben in Gegenwart und Geschichte, die ich nicht näher zu charakterisieren brauche, trat ja die französische Revolution mit erschütterndem Widerspruch auf. Ihr Wahlspruch lautete: »Alles für das Volk und durch das Volk!«; sie gab sich als das Werk der grofsen Masse, die zum ersten Male in dieser Weise auf der geschichtlichen Bühne erschien; ihre Gedanken

und Thaten konnten nicht ohne Einflufs auf die theoretischen Ansichten bleiben, namentlich, da diese schon vorher, wie man weifs, immer mehr und von verschiedensten Seiten in diese Richtung eingelenkt hatten.[1]) Unmittelbar aus dem Gedankenkreise der französischen Revolution taucht scharf und bewufst formuliert der Widerspruch gegen die seitherige Geschichtsbetrachtung und -forschung auf. Es ist der Girondist Nicolaus Caritat Marquis de Condorcet, gewöhnlich kurzweg Condorcet genannt, der ihn in seinem 1795 veröffentlichten Buche *Esquisse d'un tableau historique du progrès de l'esprit humain* so ausspricht: »bis jetzt war die politische Geschichte nur die Geschichte einiger Menschen; was wirklich das Menschengeschlecht ausmacht, die Masse der Familien, die fast nur von ihrer Arbeit leben, ist vergessen worden, und selbst in der Reihe derer, die, öffentlichen Geschäften hingegeben, nicht für sich, sondern für die Gesellschaft handeln, deren Beruf es ist, zu lehren, zu regieren, zu verteidigen, ihre Mitmenschen zu trösten, haben die Führer allein die Augen der Historiker auf sich gezogen.« Er will also die Masse und ihre Leistungen in den Mittelpunkt des historischen Interesses gestellt wissen, er will gegenüber dem individualistisch-politischen Gesichtspunkt den sozial-kulturellen zur Geltung bringen. Aber nicht nur dieses Grundelement der modernen Geschichtsanschauung dieser Richtung findet sich bei ihm, er hat auch bereits das andere damit verbunden, das für diese moderne Anschauung charakteristisch ist, das methodische: der mächtige Aufschwung der Naturwissenschaften und ihrer Methoden im Entdecken fundamentaler mechanischer Gesetze giebt ihm den durch die Philosophie der Zeit nahe gelegten Gedanken ein, der in der Frage liegt »weshalb sollte das Prinzip der Naturwissenschaften, dafs die allgemeinen Gesetze, welche die Erscheinungen des Weltalls bedingen, notwendig und konstant sind, weniger giltig sein für die Entwickelung der intellektuellen und moralischen Fähigkeiten der Menschen als für die anderen Bethätigungen der Natur?« Die innerliche Verbindung dieses Gedankens mit dem vorher angeführten ist leicht ersichtlich und zudem ausdrücklich von Condorcet selbst dargelegt: wenn man die grofse Masse,

[1]) Vgl. hier und im folgenden mein Lehrbuch der historischen Methode, 2. Aufl., S. 525 ff., 531 ff., wo dies eingehender ausgeführt ist.

ihre Leistungen und Zustände in den Mittelpunkt des Interesses und der Forschung stellt, erhält man den Eindruck des durchschnittlich Regelmäfsigen, Konstanten, das Ganze der historischen Bewegung erscheint wie ein Naturprozefs, durch konstante, mechanische Gesetze bestimmt und daher auch bestimmbar. Wegen der charakteristischen Verbindung dieser beiden Grundgedanken habe ich die von Condorcet ausgehende Richtung »die sozialistisch-naturwissenschaftliche« genannt; es ist nichts sachlich Neues, wenn man sie neuerdings als »kollektivistische« bezeichnet. Französische Soziologen und Geschichtsphilosophen, namentlich Saint-Simon, haben diese Gedanken weiter ausgeführt und vertieft, Auguste Comte, der geniale Begründer der sog. positiven Philosophie oder des Positivismus, hat sie in seinem 1830—1842 erschienenen vierbändigen Werke *Cours de philosophie positive* zu einem umfassenden eigenartigen System ausgebildet, das mit seinem Reichtum anregender Ideen einen geradezu unermefslichen Einflufs auf die historischen und soziologischen Wissenschaften in Europa ausgeübt hat und teils direkt, teils indirekt noch immer ausübt. Ich mufs mir im Rahmen der vorliegenden Abhandlung versagen, näher darauf einzugehen, indem ich dafür auf die unten angegebenen Darstellungen verweise[1]); ich will hier nur die immer extremere Ausgestaltung des erwähnten Grundprinzips, das Comte von Condorcet übernommen hat, skizzieren. Eine wesentliche Handhabe bot dazu die neu aufkommende Wissenschaft der Statistik. Der Engländer H. Th. Buckle benutzte sie in seinem 1857—1861 erschienenen zweibändigen Werke *History of civilization in England,* um mit grober Einseitigkeit einen Gedanken aus dem Ideenschatze Comtes herauszureifsen und zu übertreiben. Er beruft sich auf die bekannten Feststellungen, die zuerst der Belgier Adolf Quetelet 1835 in seinem Werke *Sur l'homme* gemacht hat, dafs die scheinbar willkürlichsten Handlungen der Einzelnen, wenn man sie in Masse beobachtet, eine konstante

[1]) H. Waentig, Auguste Comte und seine Bedeutung für die Entwickelung der Sozialwissenschaft, in den Staats- und sozialwissenschaftlichen Beiträgen herausgegeben von A. von Miaskowski, 1894, Bd. II, Heft 1; P. Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie, 1897, Teil I; R. Flint, *Historical philosophy in France and French Belgium and Switzerland,* 1893, S. 615 ff.; sowie die Skizze in meinem Lehrbuch der historischen Methode, 2. Aufl., 1894, S. 533 ff.

Regelmäfsigkeit des Geschehens aufweisen — das sogen. »Gesetz der grofsen Zahl« —, und meint dadurch bewiesen zu sehen, dafs die Handlungen der Einzelnen nicht freiwillig seien, sondern nach mechanischen Gesetzen des menschlichen Organismus erfolgen, wie jeder andere beliebige Naturvorgang. Die Geschichte sei erst zu einer Wissenschaft zu erheben, indem man sie auf statistische Massenbeobachtung gründe. Die Thaten und Schöpfungen einzelner historischer Persönlichkeiten, und seien sie noch so anscheinend genial und hervorragend, haben im grofsen Ganzen keinen wesentlichen Einflufs auf die Gesamtentwickelung, die sie höchstens momentan etwas beschleunigen oder zurückhalten; die Gebiete, auf denen das persönliche Element sich geltend macht, die Moral, die Religion, seien aus sich heraus gar keines Fortschritts fähig, nur die intellektuelle Aufklärung, die sich seines Erachtens unabhängig von jenen persönlichen, höchstens störenden Elementen und meist im Kampfe mit ihnen entwickelt, bedinge die menschliche Civilisation.

Während Comte in Deutschland fast unbekannt blieb, traf Buckle bei uns auf eine lebhaft entgegenkommende Strömung. Seine Anschauung gewann eine mächtige Unterstützung durch die damals emporkommende Darwin'sche Theorie und die mit derselben zwar nicht notwendig aber vorwiegend sich verbindende materialistische Weltanschauung der Zeit. Diese spezifisch aus der Naturwissenschaft erstandene Anschauung hat ja nur die Entwickelung der Species, der Gattungen, und daher auch die Entwickelung des Menschen nur als Gattungswesen im Auge; sie ist von Hause aus gleichgiltig gegen das, was ihr als singuläre Abweichung von dem Gattungstypus erscheint, das Eigenartige der Individuen; sie betrachtet prinzipiell das Menschliche einschliefslich der menschlichen Geschichte als einen Teil der Naturwissenschaft, der durchaus mit naturwissenschaftlicher Methode zu erforschen sei, und will sich daher nur mit der angeblich gesetzmäfsig erkennbaren Massenentwickelung beschäftigen, die individuellen Impulse als wissenschaftlich bedeutungslos eliminieren. Hierin gehen Vertreter dieser Richtung, wie Emil Du Bois-Reymond, so weit, dafs sie diejenigen Gebiete des geschichtlichen Lebens, auf denen die impulsive Bedeutung des individuellen Elementes allzu deutlich

und unleugbar erscheint, geradezu aufserhalb der Linie ernstlich wissenschaftlicher Beachtung stellen: die politische Geschichte sei ein Wirrwarr sinnlicher Leidenschaften, bedeutungslos für die menschliche Kultur, ebenso wie das Gebiet der Moral, das keinen Fortschritt zeitige; die Entwickelung des Wissens und technischen Könnens, die Kulturgeschichte, sei der einzige Gegenstand menschenwürdigen Geschichtsinteresses.

Neuere Vertreter dieser Richtung haben einen konsequenteren Weg zur Durchführung des Grundprinzipes eingeschlagen. Die Vertiefung der Sozialwissenschaften, die neugewonnenen wirtschaftsgeschichtlichen und sozialpsychologischen Anschauungen halfen dazu. Man meinte, auch diejenigen Gebiete, auf denen die persönlichsten Impulse hervortreten, der statistisch-mechanischen Betrachtung unterwerfen und die Bedeutung dieser Impulse auf ein Minimum oder so gut wie auf Null reduzieren zu können. Am konsequentesten haben dies französische Positivisten ausgeführt, L. Bourdeau, 1888, in seinem Buche *L'histoire et les historiens,* und P. Mougeolle, 1886, in seinem Buche *Les problèmes de l'histoire*, und diese Konsequenzen sind sehr lehrreich. Bourdeau erblickt, wie Comte, in der Entwicklung des Intellekts, der Raison, wie er sich ausdrückt, die wichtigste Anlage des Menschen, den Faktor aller Kultur; da jeder Mensch von Natur sein Teil Raison besitze, so vollziehe sich in den Gesammtleistungen der Masse jedes Kulturvolkes dessen Zivilisation. Es ist nach Bourdeau nur Schein, dafs einzelne Individuen in dem Grade ihrer Befähigung und Leistung bedeutend aus der Masse hervorragen, ein Schein, der bei genauerer Betrachtung schwindet. Hat etwa das Genie, der führende Geist und Charakter seine Gedanken und Impulse aus sich? Durchaus nicht, vielmehr verdankt auch das gröfste Genie fast alles, was es ist und thut, der Erziehung und Schulbildung, durch die ihm die ganze Summe tausendjähriger Arbeit übermittelt wird, dem Einflufs und Muster seiner Eltern, Freunde, Lehrer, seiner Vor- und Mitarbeiter, den Anstössen seiner Zeitgenossen, mit einem Worte: den Einflüssen seiner gesammten Umwelt, seines »Milieu«, wie die Franzosen sagen[1]) und auch wir uns gewöhnt haben uns auszudrücken. Bourdeau sucht den

[1]) Diese Bezeichnung, die von Comte herrührt, wie so vieles auf diesem Gebiete, ist durch H. Taine populär geworden.

Nachweis für seine Behauptung auf den verschiedenen Kulturgebieten zu führen. Er sagt z. B.: was ist denn so Hervorragendes, Eigenes an einem künstlerischen Genie, etwa an einem Dichter, wie Shakespeare? Die Sprache, in der er sich ausdrückt, ist nicht von ihm geschaffen, vielmehr das jahrhundertelange Werk seines Volkes; der Vers, in dem er dichtet, ist das Produkt einer ununterbrochenen Arbeit von den klassischen Völkern, ja von namenloser arischer Vorzeit her, und bis zu Shakespeares Zeit haben die litterarischen Vorgänger ihn allmälig ausgebildet; nicht anders ist es mit der dramatischen Form, derer er sich bedient; der Inhalt seines Wissens ist nicht sein Werk, sondern das der gesamten Bildung seiner Zeit und Vorzeit; selbst der Stoff seiner Dramen entspringt nicht seinem Geiste, sondern ist aus vorhandenen Novellen und Chroniken entlehnt und gröfstenteils sogar schon von Vorgängern in dramatischer Form bearbeitet worden — das, was er Individuelles hinzugethan und geleistet hat, erhebt sich also nicht irgend bedeutend über ein Durchschnittsmafs von Leistungsfähigkeit, von Raison, wie es den Menschen gemeinsam ist. Oder man betrachte den Erfinder! Nie und nirgends springt aus einem einzigen Kopfe eine noch nicht dagewesene Maschine u. dgl. hervor; jeder Einzelne verbessert vielmehr nur um ein Weniges das, was schon vor ihm da war, und derjenige, der mit Unrecht den ganzen Ruhm seiner Vor- und Mitarbeiter davonträgt, hat oft nur eine an sich ganz geringfügige Verbesserung hinzugefügt, die den zufälligen Vorzug hat, die letzte für den praktischen Erfolg entscheidende zu sein. »Es giebt«, sagt Bourdeau wörtlich, »eigentlich gar keine Erfindung, sondern nur Verbesserungen, es giebt keine individuelle Schöpfung, der Urheber eines sogenannten Meisterwerks ist *tout le monde*«, und in demselben Sinne erklärt Mougeolle, jede persönliche Grofsthat sei »*la résultante d'une infinité de petites énergies parties d'en bas*«. Wie letzterer diese Anschauung auf dem politischen Gebiete durchführt, zeige noch ein Beispiel, die Beurteilung Napoleons I. Hat Napoleon bei Jena und Austerlitz, in Egypten und Italien gesiegt? fragt er, und antwortet: nein, seine Soldaten! Und weshalb? Weil sie an Tüchtigkeit, Ausdauer, Elan die Truppen aller anderen Nationen übertrafen. Hat Napoleon ihnen diese Vorzüge eingehaucht? Redensart! Die allgemeine Wehrpflicht machte das französische Heer zu dem, was es war, denn sie berief die an

Strapazen und Entbehrungen gewöhnten Bauern und Arbeiter und zugleich die besten Kräfte des intelligenten Bürgerstandes zum Militärdienst, aufserdem ward durch das unbehinderte Avancement von unten auf jedem Tüchtigen Gelegenheit und Antrieb zur Auszeichnung gegeben. Dem gegenüber bei den Gegnern der Schlendrian eingewurzelter Verhältnisse, die Offiziere nach sozialer Stellung und Hofgunst befördert, die Menge der Soldaten zufolge des Stellvertretungssystems das schlechteste Material in moralischer und zum Teil auch in körperlicher Hinsicht, ungewohnt ernstlicher Entbehrungen! Wäre demnach etwa dem Minister Carnot, der die Wehrpflicht eingeführt, das eigentliche Verdienst der Napoleonischen Siege zuzuschreiben? Auch das keineswegs. Es war nicht Carnot, der das Prinzip des Volksaufgebotes gefunden hat, es war vielmehr die einfache Konsequenz der französischen Revolution selbst, dieser Massenbewegung, die notwendig dazu führte; und auch die Verwirklichung des Prinzips erscheint als notwendige Folge der durch die Massenthat der Revolution geschaffenen Verhältnisse, da Frankreich, von der Übermacht ganz Europas bedroht, sich nicht anders helfen konnte. Zwar ist nicht zu leugnen, dafs Napoleon ein guter Feldherr war, aber er ist durch die Zeitverhältnisse, das Milieu, dazu geworden, wie so manche Generale neben ihm, die unter anderen Verhältnissen im Dunkeln geblieben wären; er zeichnet sich vor diesen keineswegs durch einen unvergleichlichen Abstand aus. Und daher, so meint auch Bourdeau, mit Mougeolle ganz übereinstimmend, wenn Napoleon in den Laufgräben von Toulon am Beginn seiner Carrière erschossen worden wäre, so hätte man an seiner Stelle Hoche, Kleber, Desaix, Marceau oder irgend einen anderen gehabt, der vielleicht nicht weniger bedeutend gewesen wäre, wenn auch in anderer Weise (!). Hätte sich kein so geeigneter Führer gefunden, so wäre die Sache durch etwas weniger begabte Viele ausgeführt worden, allenfalls etwas langsamer. Die Masse der intelligenten Wesen schreitet von selber fort, die grofsen Männer werden von ihr geführt, die Masse treibt sie und reifst sie mit sich fort. Daher gilt diesen Positivisten das Studium der Massenbewegung und der Massenzustände auf Grund der Statistik und Soziologie gegenüber der Erforschung der Persönlichkeiten und der Einzelereignisse als der einzig würdige Gegenstand wissenschaftlicher Geschichte, die so von einer descriptiven zu

einer exakten quantitativen Wissenschaft erhoben werden müsse, und es hat, wie Bourdeau sagt, die Kenntnis der Zahlen der Bevölkerungszunahme und des Einkommes in Frankreich nebst der mittleren Lebensdauer von 1700 bis jetzt mehr Wert, als die detaillierte Erzählung aller Ereignisse aus diesen letzten zwei Jahrhunderten.

Wir haben es hier nicht mit der Kritik dieser Anschauungen zu thun, sondern nur mit einer kurzen Charakterisierung derselben, doch möchte ich darauf hinweisen, wie schroff überall die Bedeutung des formgebenden, organisatorischen, leitenden Elementes der Persönlichkeit unterschätzt wird, ganz ähnlich, wie in der Werttheorie der Sozialdemokratie ignoriert wird, dafs die Organisation und Leitung eines Geschäftes eine Leistung ist, die einen spezifischen Verdienstanspruch des Unternehmers begründet.

Selbstverständlich gehört auch die Geschichtsanschauung der Sozialdemokratie in die Reihe der hier besprochenen Systeme. Ich darf sie im allgemeinen als bekannt voraussetzen. Ihre spezielle Eigentümlichkeit besteht ja darin, dafs sie die materiellen Produktionsverhältnisse als den Faktor hinstellt, der das ganze soziale Milieu, die ganze Zivilisation der Menschheit bisher gestaltet und bedingt hat. »Die Gesamtheit der jeweiligen Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt, und welcher (Struktur) bestimmte gesellschaftliche Bewufstseinsformen entsprechen; die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozefs überhaupt«, so hat Karl Marx diese weittragende Anschauung formuliert.[1]) Er versteht unter den Produktionsverhältnissen den Stand der technischen Mittel, die zur Beschaffung der menschlichen Lebensbedürfnisse erforderlich und jeweils vorhanden sind, und die Art, wie die Produkte angeeignet, verteilt, konsumiert werden, also die jeweilige Produktionstechnik und Produktionsordnung. Diese haben in ihrer Veränderung beim Fortgange der Kultur die verschiedenen Eigenthums-, Rechts-, Staatsverhältnisse geschaffen, die Wissenschaften, die Künste, Religion und Philosophie her-

[1]) Über die weitere litterarische Entwickelung dieser Ansichten vgl. mein Lehrbuch der hist. Methode, 2. Aufl., 1894, S. 538 ff.

vorgerufen, und sie zersetzen, zerstören ihre Schöpfungen, wenn sie ihnen nicht mehr entsprechen, um neue, dem Fortschritt der Produktionsverhältnisse angemessene hervorzubringen; sie werden auch von selbst durch ihr Wachstum die jetzigen Staats- und Rechtsordnungen zersprengen, weil diese ihren fortgebildeten Anforderungen nicht mehr entsprechen, sie einengen und behindern. Die ganze bisherige Geschichte besteht wesentlich aus Klassenkämpfen zwischen den besitzenden Ständen, welche die Produktionsverhältnisse beherrschten und für sich ausnutzten, und den nicht besitzenden, ausgebeuteten Ständen, welche mit der Veränderung der Produktionsverhältnisse emporzukommen suchten, Klassenkämpfen, deren wahrer Grund und Zielpunkt den Beteiligten meist nicht oder erst allmälig zum Bewufstsein kam, indem die Unzuträglichkeiten der herrschenden Ordnungen zunächst auf anderen Gebieten empfunden wurden. Daher drehten sich die Kämpfe der Völker scheinbar um politische, verfassungsrechtliche, religiöse Fragen und diese ideologischen sekundären Motive verhüllten wie Mäntel das wirkliche primäre Grundmotiv wirtschaftlicher Gegensätze. Drei grofse Etappen zeigt die Geschichte in diesem Sinn: die Epoche der Sklaverei, der Hörigkeit, der Lohnarbeit; die vierte wird die der assoziierten Arbeit sein; in dieser Epoche, an deren Beginn wir stehen, wird zum ersten Male von der Sozialwissenschaft der wahre Grund der Entwickelung und des Kampfobjektes erkannt, und es wird mit Bewufstsein nach wissenschaftlichen Prinzipien eine Ordnung der Gesellschaft erstrebt, die nicht den Interessen eines Standes, sondern denen des ganzen Volkes entspricht. Die Aufgabe der Geschichtsforschung ist es, überall die wahren, wirtschaftlichen Triebfedern der Vorgänge darzulegen und im Gegensatz zu der alten ideologischen Geschichtsauffassung die Abhängigkeit auch der ideellen Gebiete und der scheinbar treibenden Ideen von der Entwickelung der Produktionsverhältnisse nachzuweisen. Man sieht, es ist das sozusagen unpersönlichste Element, das hier als Grundfaktor der Kulturentwickelung, als Objekt des wissenschaftlichen Interesses hingestellt wird; jede ursprüngliche Selbständigkeit der Gebiete des Geisteslebens, auf denen sich die schöpferische Initiative der Persönlichkeit bethätigt, wird geleugnet. Die Historiker der Sozialdemokratie wenden eine ungemein findige, oft geistreich blendende Sophistik zur Kon-

struktion der Geschichte nach ihren Prinzipien auf. So wird z. B. die Luther'sche Reformation dargestellt als eine Reaktion der germanischen Völker gegen ihre finanzielle Ausbeutung durch das päpstliche Italien und die mit diesem in gleichem Interesse verbundenen Herrscher Spaniens und Frankreichs; Vertreter des niederen Klerus, der den finanziellen Druck am lebhaftesten empfand, übernahmen die Führung gegen Rom und gaben die Denkformen an, in denen sich die Reformationskämpfe bewegten. Von einem innerlichen religiösen Bedürfnis ist weder bei den leitenden Personen noch bei der Menge die Rede; es ist in der ausführlichen Darstellung der Reformationsbewegung von Kautsky[1]) kein Wort von Luthers Gewissensnöten und Seelenkämpfen zu finden, die reformfreundliche Haltung Herzog Friedrich des Weisen von Sachsen wird daraus erklärt, dafs er als Mitbesitzer der sächsischen Bergwerke einer der reichsten deutschen Fürsten war und daher das lebhafteste Interesse hatte, die Opposition gegen die vereinigte kaiserlich-päpstliche Ausbeutung zu unterstützen u. s. w.

Die Geschichtsanschauung der Sozialdemokratie hat, wie man leicht sieht, vieles mit dem französischen Positivismus gemein, den ihr Begründer Karl Marx genau kannte, und die Aussprüche Bebels und Liebknechts über die Bedeutung einer historischen Persönlichkeit wie Bismarcks erinnern bis zum Wortlaut an die oben erwähnten Äufserungen eines Bourdeau und Mougeolle.

Die deutsche Geschichtswissenschaft hat sich bis in die jüngste Zeit völlig abseits von dieser ganzen Richtung gehalten, deren Entwickelung von Condorcet und Comte bis zu den neuesten Radikalen ich eben charakterisiert habe. Sie befand sich[2]) dauernd unter dem Einflufs des Gedankenkreises, der durch die geschichtsphilosophischen Anschauungen von Kant bis Hegel bezeichnet ist und ziemlich in diametralem Gegensatz zu den Prinzipien der französischen Denker steht. Denn diesen Idealphilosophen gilt als das zentrale Interesse der Welt-

---

[1]) Geschichte des Sozialismus in Einzeldarstellungen, 1895, Band I, auch in der Einleitung zu Thomas More und seine Utopie, 1888, die sehr charakteristisch ist.

[2]) Abgesehen von der orthodox-katholischen Geschichtsanschauung, die immer ihre alte Eigenartigkeit bewahrt.

geschichte die Frage, wie die gröfstmögliche innere Freiheit des Einzelnen mit und neben der Notwendigkeit des Gesamtverlaufes bestehen und gewahrt werden könne, und es ist für sie der Staat, die Entwickelung der selbstbewufsten politischen Freiheit im Staate, Mittel- und Zielpunkt der Geschichte, da sich in der selbstgewollten Unterordnung unter das Staatsgesetz und -wesen die individuelle Freiheit mit der Notwendigkeit versöhnt. Mit der Zeit erfolgte, zum Teil aus Abneigung gegen die geschichtswidrige Konstruktion Hegels, eine Abkehr von geschichtsphilosophischem, theoretischem Interesse überhaupt, die so weit ging, dafs man sogar die Fühlung mit den wichtigsten litterarischen Erscheinungen völlig verlor. Comte blieb, wie schon erwähnt, den deutschen Historikern unbekannt, ebenso die ganze an ihn anknüpfende Gedankenbewegung in ihrem Zusammenhange; was davon in den Gedankenkreis der Historiker bei uns eindrang, kam aus indirekten Quellen, namentlich aus den von jener Bewegung erfafsten Wissensgebieten, wie der Soziologie, der Nationalökonomie, der vergleichenden Ethnographie und Völkerspychologie. Allerdings nötigte das mächtige Aufsehen, welches Buckle's oben erwähntes Buch mit seiner einseitigen Anwendung Comte'scher Ideen auf ein konkretes Gebiet der Geschichtsforschung erregte, unsere Fachhistoriker zu einer gewissen Auseinandersetzung, doch veranlafste auch das nicht zu eindringenderer Kenntnisnahme jener Ideen, und man glaubte, mit Buckle die Sache abgethan zu haben. Vergeblich wies ich in meiner Schrift »Geschichtsforschung und Geschichtsphilosophie« 1880 und in meinem Lehrbuch der historischen Methode 1889 darauf hin, dafs Buckle's Buch nur eine oberflächliche Welle der tiefgehenden sozialistisch-naturwissenschaftlichen Strömung sei, die bei aller Bereicherung, die sie der Geschichtsanschauung böte, doch im Grunde geschichtsfeindliche Prinzipien enthielte, so aggressiver Art, dafs man sich bei Zeiten mit ihnen auseinandersetzen, gegen sie verwahren müsse. Selbst das Aufkommen und massive Vordringen der sozialdemokratischen Geschichtsauffassung bewegte die Fachhistoriker nicht, weil dieselbe aufserhalb der fachmäfsigen Forschung stand.

So konnte es kommen, dafs man der Erscheinung von Karl Lamprecht's deutscher Geschichte 1891 ff., worin zum ersten Male eine konkrete Anwendung positivistischer Gedanken

im grofsen Stile von einem deutschen Fachhistoriker unternommen ist, mit völliger Unkenntnis dieses ihres litterarischen Zusammenhanges und Charakters gegenüberstand, ja, dafs der Verfasser selbst über Herkunft und Charakter seiner Prinzipien im Unklaren war. In dem Prinzipienstreit, der sich an das Werk angeknüpft hat, tritt das deutlich hervor.[1]) Die Gegner Lamprechts nehmen meist die Position ein, zu bestreiten, dafs er Ranke gegenüber wesentlich Neues biete; er und seine Anhänger behaupten, durchaus neue Gedanken durchzuführen. Beides könnte unmöglich behauptet werden, wenn man über die Anschauungen der Positivisten, selbst nur die Comtes, ernstlich orientiert wäre. Denn man würde dann erkennen, dafs Lamprechts Ansichten ganz diesem Ideenkreise entstammen, zwar nicht direkt, sondern durch mittelbare Einflüsse, zwar in abgeschwächter und dadurch modifizierter Gestalt, aber darum nicht minder charakteristisch und deutlich.[2])

Es genügt hier, dies in einigen markanten Zügen nachzuweisen, die uns leicht erkenntlich werden, wenn wir auf die vorhin dargelegten Grundprinzipien der sozialistisch-naturwissenschaftlichen Richtung blicken; gerade die extremen Formulierungen derselben erleichtern die Erkenntnis ihres eigentlichen Wesens.

Ausgesprochenermafsen richtet Lamprecht sein Hauptaugenmerk gegenüber dem Individuellen, Singulären in der Geschichte auf das allgemein Typische, Generische der Massenbewegung, der Massenzustände; diese erklärt er für grundsätzlich bedeutsamer

[1]) Die Litteratur desselben s. bei Lamprecht in den Jahrbüchern für Nationalökonomie und Statistik, 3. Folge 1897, Bd. 13, S. 880, Note, Schnürer in dem Historischen Jahrbuch der Görresgesellschaft, 1897, Bd. 18, S. 89 ff., von Below in der Historischen Zeitschrift, neue Folge 1898, Bd. 45, S. 193 ff. Von Lamprechts Schriften kommen besonders in Betracht: Alte und neue Richtungen 1896, Zwei Streitschriften 1897, Individualität, Idee und sozialpsychische Kraft in den Jahrbüchern für Nationalökonomie usw. l. c. 1897, Was ist Kulturgeschichte? in der Deutschen Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, neue Folge 1897, Bd. 1.

[2]) Es wird zwar hier und da hierauf hingewiesen, besonders von Schnürer in dem in voriger Note angeführten Aufsatz S. 99, aber meist ohne selbständige Kenntnis des Positivismus usw. Zudem müfste doch jede Beurteilung Lamprechts davon ausgehen, wie seine Ansichten sich zu der Gesamtbewegung verhalten; das geschieht doch sonst bei der Beurteilung litterarischer Erscheinungen selbstverständlich.

und mächtiger als die persönlichen, singulären Erscheinungen. Weil sie das kausal Bestimmende der Entwickelung seien und weil sie, Dank dem identischen Massenmaterial, das sie bieten, mit Hilfe der Statistik und vergleichenden Sozialpsychologie sicherer zu erkennen seien als die Einzelvorgänge der persönlichen, politischen Geschichte, ermöglichen sie eine wahrhaft wissenschaftliche Forschungsmethode, und diese auf den Menschen »als historisches Gattungswesen« gerichtete kollektivistische Methode allein giebt die rationale Seite der Geschichte wieder, sie eröffnet ein neues Zeitalter der Geschichtswissenschaft. Die Bedeutung des persönlichen Elementes für die Entwickelung und die Wissenschaft will Lamprecht nicht leugnen, er stellt es zuweilen sogar als selbständigen, ursächlich wirkenden Faktor neben den anderen hin, aber unter den mannigfachen Schwankungen in der Bewertung desselben, die man bei ihm findet, kehrt doch in Theorie und Praxis immer die Anschauung wieder, dafs das Individuum in seinem Denken und Thun wesentlich Ausdruck der gesamten Massenbewegung bezw. -zustände sei und dafs das spezifisch Individuelle als ein irrationales, inkommensurables Element einstweilen wohl Gegenstand künstlerischer Darstellung, nicht aber der Geschichte als Wissenschaft sein könne. Wenn Lamprecht von Hause aus die Konsequenzen der positivistischen Ansichten betreffs des persönlichen Elementes, die ich vorhin skizziert habe, gekannt und vor Augen gehabt hätte, würde er ohne Zweifel zu einer klareren Bestimmung des Verhältnisses zwischen Individuum und Masse gelangt sein und festeren Fufs auf dem Standpunkt gefafst haben, den er jetzt nur zuweilen einnimmt, um immer wieder davon zurückzugleiten. Auch sonst würde manches in seinen Anschauungen von Anhängern wie Gegnern richtiger beurteilt werden, wenn sie es im Zusammenhange mit der verwandten Richtung ansähen, namentlich das Hauptstück seiner Anschauungen, das die Überführung des Grundprinzips in die praktische Forschung und Darstellung enthält: die Ansetzung allgemein typischer Entwickelungsstufen im Leben der Völker. Lamprecht meint aus rein empirischer Betrachtung der Thatsachen, zunächst auf dem Gebiete der deutschen Geschichte, jeweils eine bestimmte Gesamthaltung des Massenlebens konstatieren zu können, welche sich auf allen Lebensgebieten äufsert, welche den Einzelnen und die Zeitalter mit

allen Eigenschaften bedingt bezw. verursacht, und welche sich mit der gesamten Fortentwicklung der Volksmasse typisch abwandelt, wie etwa die Lebensalter des Einzelmenschen. Lamprecht charakterisiert diese Stufen als Entwickelungsstufen des nationalen Bewufstseins, der gesamten psychischen Disposition des Volksdaseins; demnach ist es ein geistiges Element und ein psychischer Prozefs, welche die menschliche Entwicklung bestimmen. Es ist der grofse Gedanke Comtes, den Lamprecht hiermit unwissentlich aufgenommen und mit einiger Modifikation auf die Geschichte unserer Nation angewandt hat: nämlich dafs die Entwickelung der Menschen sich vollziehe in der bestimmten Stufenfolge sich verändernder Denkweisen, Gesamtanschauungen, die nicht nur auf den geistigen Gebieten, sondern auch auf den materiellen in einer parallelen Stufenentwickelung zum Ausdruck kommen. Wenn man diesen Gedanken Comtes und dessen geniale Durchführung in universalistischer Betrachtung kennt, so erscheint der Parallelismus geistiger und wirtschaftlicher Entwicklungen, der bei Lamprecht eine so grofse Rolle spielt, nicht als eine neue Konzeption, wenngleich dieser die einzelnen Stufen anders bestimmt als Comte. Der Einschlag des wirtschaftlichen Elements ist stärker und energischer detailliert, das Verhältnis zu dem geistigen Element nicht so einheitlich bestimmt wie bei den Positivisten, und aus beiden Gründen haben manche den Eindruck gewonnen, die Grundanschauung Lamprechts sei eine materialistische, was ohne Zweifel irrig ist. Aber das erkennt man wohl im Hinblick auf die vorhin angeführten Konsequenzen des Positivismus, dafs Anschauungen, die in dieser Richtung liegen, wie die Lamprechts, sehr leicht nach der materialistischen Seite umschlagen. Dies um so mehr, da Lamprecht es ablehnt, eine bestimmte Ansicht über das Kausalverhältnis des geistigen und materiellen Elementes auszusprechen, d. h. von einer bestimmten Weltanschauung auszugehen. Er meint ausdrücklich, es handle sich bei dem ganzen Streite nicht um Gegensätze der Weltanschauung, sondern nur um eine andere Methode. Auch das ist eine spezifisch charakteristische Behauptung Comtes, der durchaus voraussetzungslos, nur mit der Methode wissenschaftlichen Denkens, die Dinge betrachten will, und diese Behauptung ist ebensowenig haltbar bei ihm wie überall, was hier auszuführen nicht der Ort ist. Nur ist noch

hervorzuheben, dafs Lamprechts Methode sozialpsychologisch-statistischer Erforschung der Geschichte an sich keineswegs neu ist: ein Blick auf die oben skizzierte Entwickelung der sozialistisch-kulturgeschichtlichen Richtung genügt, um das zu zeigen; nur ihre Anwendung auf die deutsche Geschichte im Grofsen ist neu.

Es handelt sich hier für uns nicht um eine Kritik der Anschauungen, sondern nur um eine Kennzeichnung derselben im Verhältnis zu der litterarischen Gesamtentwickelung dieses Jahrhunderts. Mich dünkt, es wird dem Leser einleuchtend genug geworden sein, wie falsch man Lamprecht und den an ihn anknüpfenden Gegensatz beurteilt, indem man jene Gesamtentwickelung ignoriert. Die Gegner irren, wenn sie behaupten, Lamprecht biete Ranke gegenüber nichts Neues; denn der tiefe, seit einem Jahrhundert ausgebildete Gegensatz der sozialistisch-naturwissenschaftlichen Richtung gegen die individualistisch-ideale kommt in Lamprecht zum Ausdrucke, zwar, wie ich zeigte, abgeschwächt, doch immer scharf genug; und nicht minder irren diejenigen, die mit Lamprecht meinen, dafs er ganz neue Ideen und eine neue Methode verträte, denn seine Ideen und seine Methode stammen wesentlich, wie gezeigt, eben aus schon längst vorhandenen Gedankenkreisen.[1]) Das Neue seiner Leistung ist, dafs er zuerst versucht hat, diese Gedanken in umfassender Bewältigung eines grofsen Stoffes in die deutsche Fachwissenschaft einzuführen, und diese Leistung wird nicht dadurch aufgehoben, dafs man diesem Versuche Mängel der Ausführung nachweist. Es ist auch sein Verdienst, dafs durch ihn die deutschen Fachgenossen endlich aus ihrer Gleichgiltigkeit gegen Prinzipienfragen, welche die historische Litteratur Europas schon so lange beschäftigen, aufgerüttelt werden — aber der dadurch hervorgerufene Streit kann nur zu einem der deutschen Wissenschaft würdigen Resultat führen, anstatt in persönliche Angriffe auszuarten, wenn man sich ernstlich entschliefst, die Gegensätze da zu suchen und in ihrer Tragweite zu erkennen, wo sie liegen: in den grofsen geschichtsphilosophischen Bewegungen unseres

[1]) Dafs ihn diese nur mittelbar beeinflufst haben, ihm aber nicht direkt bekannt waren, als er seine Arbeitsgedanken koncipierte, bezeugt er selbst in der interessanten Darlegung seines Bildungsganges in dem oben, S. 286, angeführten Aufsatz »Was ist Kulturgeschichte?«, S. 127 ff.

Jahrhunderts.[1]) Dann wird man es als Aufgabe einsehen, vorurteilslos unserer Forschung einzuverleiben, was Grofses, Fruchtbares, Förderndes durch jene Bewegung gezeitigt wird, und man wird ein sicheres Urteil darüber gewinnen, inwieweit man ihre Ansprüche abzulehnen hat.

2b.

Nach dieser Orientierung über die in der Wissenschaft herrschenden Gegensätze wird die entsprechende Bewegung auf dem Gebiete des Unterrichts uns erst in ihrem rechten Lichte erscheinen und wir werden einen übersichtlichen Standpunkt zu ihrer Beurteilung gewonnen haben.

Für das praktische Geschichtsinteresse, die konkrete Forschung und Darstellung, spitzt sich der Gegensatz der Richtungen zu, wie wir sahen, in der Antithese: individualistisch-politisch und gesellschaftlich-kulturgeschichtlich, Persönlichkeitsgeschichte und Massengeschichte. Die letztere Richtung sahen wir seit der französischen Revolution in die Wissenschaft ein- und vordringen, und entsprechend zeigt sich auf dem Gebiet des Unterrichtes seit einem Jahrhundert ein allmäliges Ein- und Vordringen des kulturgeschichtlichen Elementes gegenüber dem hergebrachten biographisch-politischen, nicht unbeeinflufst von der wissenschaftlichen Strömung, aber doch einigermafsen selbständig, denn es machen sich da beim Für und Wider zum Teil eigene, andere Motive geltend: neben dem geschichtswissenschaftlichen das lehrhaft praktische und das erziehliche. So mafsgebend erscheint aber die Frage, inwieweit und in welcher Gestalt das Kulturgeschichtliche in den Schulunterricht aufgenommen werden solle, dafs man wohl sagen kann, diese Frage sei das treibende Element der Geschichtspädagogik in unserem Jahrhundert gewesen und werde es immer noch mehr.

Zuerst[2]) hat man die Aufnahme von allerlei kulturellen

[1]) Durchweg kennt auch die Lehrerwelt von der ganzen Litteratur dieses Jahrhunderts auf dem Gebiet nur Buckle und Lamprecht. Zur Einführung in die Kenntnis der Gesamtbewegung empfehle ich nach einer Orientierung in dem Abschnitt »Geschichtsphilosophie« meines Lehrbuches der hist. Methode die oben S. 277, angeführten Schriften.

[2]) Vgl. für das Folgende Joh. Bengel, Geschichte der Methodik des kulturgeschichtlichen Unterrichts (Pädagogische Zeit- und Streitfragen, 1896, Heft 49/50; auch Neue Bahnen VII, 505 ff., IX, 411), dem ich viel verdanke; Alb. Richter in C. Kehr's Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, 2. Aufl., 1888, Bd. 2, im Abschnitt »Geschichte«.

Notizen und Daten befürwortet, welche für die Kenntnis des bürgerlichen Lebens praktisch lehrreich seien, wie J. Chr. Dolz es in seinem Leitfaden zum Unterricht in der allgemeinen Menschengeschichte 1797 charakteristisch ausdrückt: »Die Geschichte der Menschheit soll uns lehren, welcher Grad der wissenschaftlichen Kenntnis, der Sittlichkeit, des feinen Kunstgeschmacks und des bürgerlichen Wohlstandes jedesmal angetroffen wurde, durch welche Personen und zu welcher Zeit die verschiedenen Zweige der menschlichen Kenntnisse durch Erfindungen, Entdeckungen, Beobachtungen und Berichtigungen bereichert und durch welche Veränderungen die Menschen zu ihrer gegenwärtigen bürgerlichen Einrichtung, zu dem Grade ihrer geistigen und sittlichen Bildung und zu ihrem Wohlstande gelangt, oder wodurch sie an der Erreichung eines gröfseren Wohlstandes gehindert worden sind und vielleicht noch jetzt daran gehindert werden.« Die Auswahl des Stoffes soll nur darnach getroffen werden, »was für junge Menschen als Menschen und künftige Bürger des Staates wichtig und interessant sein könne.«[1]) Läfst sich hierin und in anderen Äufserungen jener Zeit der damals weltbürgerliche, universalhistorisch gerichtete Geist nicht verkennen, so erfolgte bald darauf und weiterhin trotz mancher Befürwortung doch immer auch entschiedener Widerspruch gegen das Hereinziehen kulturgeschichtlichen Stoffes in die Schule. Allerdings besagte das Zirkularreskript für die preufsischen Gymnasien von 1830, dafs nach entsprechenden Andeutungen auf den vorigen Schulstufen in Sekunda und Prima mitgeteilt werden solle »das Wichtigste aus der Geschichte der Verfassungen der Staaten, der Religion, der Kunst und Wissenschaft, der Erfindungen, des Verkehres und Handels, der Sitten und Einrichtungen, überhaupt von dem, was im allgemeinsten Sinne Kulturgeschichte genannt wird,« und das ist immerhin so ernstlich gemeint, dafs es weiter heifst »es wird dieses an die politische Geschichte angeknüpft, welche letztere, wenn auch abgekürzt, doch keineswegs in Sekunda und Prima entbehrt werden kann.« In dem österreichischen Organisationsentwurf für Gymnasien und Realschulen von 1849 wird bestimmt, dafs in den höheren Klassen der Unterstufe das häusliche Leben und die Erfindungen, soweit sie äufserlich klare und

[1]) Ich zitiere nach Bengel a. a. O.

denkwürdige Begebenheiten enthalten, ausführlicher behandelt werden sollen und zuletzt eine Übersicht des gegenwärtigen Zustandes durch eine populäre Vaterlandskunde zu geben sei, während auf der Oberstufe verlangt wird, diejenigen grofsartigen Ereignisse und Institute, welche auf die Gestaltung der Völker im weiteren Umkreise entscheidenden Einflufs gehabt haben, wie Christentum, Feudalwesen, Islam, Kreuzzüge usw., in ihrem inneren Wesen verständlich und in ihrer umfassenden Wirkung anschaulich zu machen, und im letzten Schuljahr spezielle Landeskunde nebst den Hauptpunkten der österreichischen Statistik zu geben. Bestimmter noch heifst es in der längere Zeit für die preufsischen höheren Schulen mafsgebenden Instruktion für den geschichtlichen und geographischen Unterricht von 1859: auf der Obertufe sollen die Momente der kulturellen Entwickelung hinzutreten; »die Litteraturen der wichtigsten Völker, soweit sie nicht im übrigen Unterricht vorkommen und dem Bildungsstande des Schülers nicht zu fern liegen, sind übersichtlich und durch Mitteilung von Proben zu charakterisieren, ferner sind die Epochen der Geschichte der bildenden Künste an Abbildungen solcher Werke, die den jedesmaligen Standpunkt am deutlichsten bezeichnen, zu erörtern, endlich solche Mitteilungen aus den Gebieten der Wirtschaft, der Religion, der Erfindungen, des Verkehrs und Handels, der Sitten und Einrichtungen zu machen, die geeignet sind, ein möglichst anschauliches Bild von der Individualität der einzelnen Völker und dem Fortschritt in der Entwickelung der gesamten Menschheit zu erzeugen; wo dafür nicht in der politischen Geschichte passende Anknüpfungspunkte sich finden, da ist dies, wo sich im Vortrag ein geeigneter Ruhepunkt bietet, nachzutragen.« Das klingt recht weitgehend, aber nach dem Urteil kompetenter Kenner ist in der Praxis nicht viel daraus geworden. Für die preufsischen Volksschulen verfügen die »Allgemeinen Bestimmungen« von 1872: »soweit sie dem Verständnis der Kinder zugänglich sind, werden die kulturhistorischen Momente in die Darstellung mit aufgenommen«, was durch die Zirkularverfügung der kgl. Regierung zu Arnsberg von 1875 dahin präzisiert wird, dafs besonders die hervorragendsten Erfindungen und Entdeckungen kennen zu lernen und zu behalten sind.

Energisch hat dann die preufsische Regierung in dieser

Richtung für das ganze Gebiet des Unterrichts vom Standpunkte der praktischen staatsbürgerlichen Belehrung eingegriffen, zufolge der bekannten Anregung durch den königlichen Erlafs vom 1. Mai 1889[1]), worin es heifst: »Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. . . . Die Schule mufs der Jugend zum Bewufstsein bringen, wie Preufsens Könige bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwickelung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben, von den gesetzlichen Reformen Friedrichs des Grofsen und von Aufhebung der Leibeigenschaft an bis heute . . . . Um diesem Ziele näher zu kommen, ... wird die vaterländische Geschichte insonderheit auch die Geschichte unserer sozialen und wirtschaftlichen Gesetzgebung und Entwickelung seit dem Beginn dieses Jahrhunderts bis zu der gegenwärtigen sozialpolitischen Gesetzgebung zu behandeln haben, . . . es versteht sich von selbst, dafs . . . den Kindern in den Volksschulen nur die einfachsten und leichtfafslichen Verhältnisse dargeboten werden dürfen, während diese Aufgabe für die höheren Kategorien der Unterrichtsanstalten entsprechend zu erweitern und zu vertiefen ist.«

Diese königl. Anregung führte schon 1890 zu Bestimmungen der Regierung betr. der niederen Schulen[2]): der Unterricht in der vaterländischen Geschichte soll bis 1888 sowohl auf der Mittelstufe wie auf der Oberstufe durchgeführt werden, auf letzterer sind die Verdienste der Hohenzollern um das Volkswohl besonders hervorzuheben; um die Lehrer hierzu fähig zu machen, werden Ergänzungshefte zum Seminarlesebuch eingeführt, welche erstens enthalten: eine kurze Darstellung der Kulturentwickelung Preufsens in einer fortlaufenden Reihe von Lebensbildern der preufsischen Herrscher vom grofsen Kurfürsten bis zu Wilhelm II., welche »die Treue, die Thätigkeit, die Weisheit und dementsprechend auch die Erfolge erkennen lassen, mit der die preufsischen Könige die Wohlfahrt aller ihrer Unterthanen, vorzugsweise diejenige der Geringeren im Volke, gefördert haben«, und zweitens: »Belehrungen über die Grund-

[1]) Zuerst veröffentlicht in dem Erlafs vom 13. Okt. 1890: siehe das Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen 1890, S. 703 ff.

[2]) Zentralblatt a. a. O., S. 711 ff.

sätze, von deren Beachtung das Volkswohl abhängt, über das Leben in der Familie, im Staate und in der bürgerlichen Gesellschaft, insbesondere auch über das Wesen, die Ehre und den Segen der Arbeit«.

Für die höheren Schulen führten die Lehrpläne von 1892[1]) den Gedanken des Königs aus. Diesen gemäfs soll in Untersekunda stattfinden »im Anschlufs an die vaterländische Geschichte und die Lebensbilder der Herscher von Friedrich dem Grofsen an vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis 1888 unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern, insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes«; in Oberprima sollen im Anschlufs an die Lebensbilder der hervorragendsten Hohenzollern zusammenfassende Belehrungen wie in Sekunda gegeben werden, »dem Verständnis der höheren Stufe entsprechend vertieft«. Dazu wird in den beigefügten »methodischen Bemerkungen« gesagt: »Besonders sicheren Takt und grofse Umsicht in der Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffes erheischt diese für Untersekunda und Oberprima geforderte Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart; je mehr hierbei jede Tendenz vermieden, vielmehr der gesamte Unterricht von ethischem und geschichtlichem Geiste durchdrungen und gegenüber den sozialen Forderungen der Jetztzeit auf die geschichtliche Entwickelung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere in objektiver Darstellung hingewiesen, der stetige Fortschritt zum Besseren und die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen aufgezeigt wird, um so eher wird bei dem gesunden Sinn unserer Jugend es gelingen, dieselbe zu einem Urteil über das Verhängnisvolle gewisser sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen«. Man merkt diesen Worten an, dafs die ungemeine Schwierigkeit der dem Lehrer gestellten Aufgabe nicht ohne Bedenken empfunden ist und dafs man die staatsbürgerliche Tendenz in mehr kulturgeschichtlichem Sinne abzuschwächen wünscht.

Auch in dem Lehrplan für die höheren Töchterschulen von 1894[2]) hat endlich der Erlafs des Königs seinen Nachhall ge-

[1]) Zentralblatt 1892, S. 239 ff. [2]) Zentralblatt l. c. 1894, S. 474.

funden: »Die Kulturzustände«, heifst es darin, »besonders auch Frauenleben und Frauenarbeit, sind ausgiebig zu berücksichtigen . . .; neben Litteratur und Kunst sind nationale und häusliche Sitten, religiöse und sittliche Auffassungen, Handel und Gewerbe nicht aufser Acht zu lassen . . .; besonders sicheren Takt erheischt die für Klasse I zu fordernde Belehrung über die wichtigsten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen der Gegenwart; sie schliefst sich am besten der Darstellung der Verdienste unserer Herrscher auf diesem Gebiete an.« Wir sehen hier die unmittelbare Tendenz noch deutlicher abgeschwächt.

Es ist viel über die Ausführung dieser Bestimmungen für die verschiedenen Schulgattungen gesprochen und geschrieben worden, namentlich in den Kreisen der höheren Schulen, welche die weitestgehenden Anforderungen treffen. Erfahrene Schulmänner haben ihre schweren Bedenken gegen die Gefahr einseitig tendenziös gefärbter Geschichtsdarstellung geäufsert,[1]) und vom Standpunkte der Wissenschaft aus, im Interesse der Vorbereitung zu wissenschaftlicher Erfassung der Begebenheiten kann man solche Bedenken nur teilen.[2]) Doch wenn es den Lehrern gelingt, diese Gefahr abzuhalten und das rechte Mafs für die Heranziehung kulturgeschichtlichen Stoffes zu finden, wovon weiterhin noch zu reden ist, so darf man die energische Anregung zur Berücksichtigung dieses Stoffes mit lebhaftem Bezug auf das Verstehen der gegenwärtigen Zustände als historisch gewordener nur sympathisch begrüfsen: sie liegt in der gesunden Richtung unserer Zeit.

Diese Richtung hat sich inzwischen auch auf dem eigensten Gebiete der Pädagogik selbst geltend gemacht in Methoden und Lehrgängen, die dem kulturgeschichtlichen Element nicht nur Raum geben, sondern zum Teil sogar dadurch bestimmt

[1]) Siehe die Verhandlungen der Direktorenversammlungen, 1893, Bd. 42, S. 152 ff., 193 ff.; 1895, Bd. 48, S. 99 ff.; 1897, Bd. 52, S. 15 ff., 45 f.; O. Jäger in A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, Bd. 3, S. 38, 74 f. und in seiner Schrift »Lehrkunst und Lehrhandwerk«, 1897, S. 158 f., Bedenken, die auch schon früher im allgemeinen oft geäufsert worden sind, sehr gut z. B. in den Verhandlungen der Direktorenversammlungen, 1882, Bd. 13, S. 26 ff., 30 f., 1886, Bd. 23, S. 101 ff.

[2]) Allgemeingiltig hat diese namentlich dargethan O. Lorenz in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien, 1861, S. 171 ff.

sind. Die Heimatskunde, die Anschauungsmethode gaben dazu die ersten Anknüpfungspunkte; diese sind systematisch auf den Geschichtsunterricht angewandt worden besonders durch Karl Biedermann und die Vertreter der Herbart-Ziller-Rein'schen Methode, auf deren Charakterisierung im nächsten Abschnitt ich hier nur verweise. Auch sonst ist im einzelnen manches geschehen, um das Kulturgeschichtliche organisch in den Unterricht einzufügen: sowohl für die höheren wie für die niederen Schulen hat man die Lektüre ausgewählter Quellenstücke empfohlen,[1]) für jene Carl Peter schon seit 1849, für diese Albert Richter und Ferd. Krieger seit 1872 und 1878, auch die Ziller-Rein'sche Richtung tritt dafür ein in Nachachtung von Herbarts Wort: »Der Unterricht soll sich womöglich stützen auf die unschätzbaren Dokumente, in welchen die Vergangenheit wie mit volltönender lebender Stimme zu uns spricht.« Man hat so hervorragende Stücke der Nationallitteratur, historische Volkslieder, Schilderungen merkwürdiger Begebenheiten und Personen durch Zeitgenossen, auch einzelne denkwürdige Urkunden in ihrem ursprünglichen Wortlaut als Lesestoff eingeführt, anscheinend mehr im Bereich der niederen Schulen als der höheren, wo ja so wie so schon im klassischen und modernen Sprachunterricht Quellenschriften gelesen werden. Auch für kulturgeschichtliche Anschauungsbilder ist neuerdings manches gethan.

Es würde ein eindringendes Spezialstudium erfordern, um die Fäden darzulegen, welche die vorhin geschilderte wissenschaftliche Strömung mit der eben skizzierten analogen auf dem Gebiete des Unterrichts verbinden. Denn es wirken da meist indirekte Einflüsse: die allgemeine Zeitanschauung, welche ja in zunehmendem Grade von wirtschaftlich-sozialen mehr als von rein politischen Interessen beherscht wird, historische und andere Werke, die nicht unmittelbar aus den ersten Quellen jener Anschauung schöpfen, wie es ja selbst Lamprecht nach meiner obigen Darlegung nicht thut, auch Einflüsse solcher Art, die durch Gegenwirkung veranlafst sind, wie die erwähnten preufsischen Verfügungen zur Belehrung über die sozialen und wirtschaft-

[1]) Vergl. den Artikel »Quellenbücher« von M. Schilling in Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik, Bd. 5, 1898, mit sehr ausgiebigen Litteraturnachweisen. — Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht von Joh. Bengel. Wiesbaden, Behrend, 1898.

lichen Zustände in Abwehr der Sozialdemokratie. Aber es genügt, dafs wir uns die mächtigen, tiefen Quellen dieser Einflüsse und die starke Eigenbewegung der Pädagogik in derselben Richtung veranschaulicht haben, um zu erkennen, dafs das stete und neuerdings stürmische Vordringen des kulturgeschichtlich-sozialen Elementes das gesunde Gleichmafs des Unterrichts zu Ungunsten des persönlich-politischen Elementes zu beeinträchtigen droht.[1]) Wir haben daher dringenden Anlafs, uns mit klar bewufster Kenntnis dieser Thatsachen die Frage zu stellen, wie weit der Unterricht jener Bewegung nachzugeben, wie weit ihrem Eindringen Mafs zu gebieten hat.

In erster und letzter Linie mufs selbstverständlich das pädagogische Urteil für das Mafs des Zulässigen entscheidend sein: wie weit reicht die Verständnisfähigkeit der Schüler für den kulturgeschichtlichen Stoff?

Mir steht als Laien hierüber kein selbständiges Urteil zu, aber wenn ich an das, was zum Teil heutzutage der Fassungskraft von Untersekundanern und Primanern zugemutet wird, den Mafsstab anlege, den mir meine Erfahrung von dem durchschnittlichen Auffassungsvermögen der Studierenden an die Hand giebt, so kann ich nur lebhaft dem Urteil der Kenner zustimmen, die da ein beträchtliches Übermafs finden. In den Verhandlungen der preufsischen Direktoren der Rheinprovinz 1893 z. B. ist erörtert, wie nach den Lehrplänen von 1892 die Belehrung über die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung zu gestalten sei; da giebt der Referent eine Skizze des Lehrstoffs,[2]) wonach in Untersekunda bei der deutschen Geschichte — ganz zu schweigen von dem, was für Oberprima vorgeschlagen wird — die Rede sein soll von Privat- und Gemeinbesitz, Markgenossenschaften, Dreifelderwirtschaft, Aktiv- und Passivhandel, Natural- und Geldwirtschaft, Geschlechterverfassung, Grundherrschaft, sozialer Schichtung usw., Begriffen und Dingen, die selbst für den Durchschnitt

[1]) Bereits 1877 warnte G. Diesterweg einsichtig davor; s. F. A. W. Diesterwegs Wegweiser für deutsche Lehrer zur Bildung für deutsche Lehrer, 5. Aufl., S. 63 ff.

[2]) Bd. 42 der Verhandlungen der Direktorenversammlungen S. 107 ff.; auch *Neubauer* in dem Artikel »Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftskunde im höheren Schulunterricht« in *Rein's* Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik Bd 6, 1898 geht recht weit; die neueste Litteratur s. daselbst.

der Studenten schwer zu erfassen sind, ja die bei den Forschern verschiedener Auffassung unterliegen. Mit Recht hält meines Erachtens der Referent in der Direktorenversammlung der Provinz Westfalen 1895[1]) einen derartig weitgehenden Lehrstoff dem Fassungsvermögen der Schüler für nicht entsprechend und empfiehlt wesentliche Beschränkung des Stoffes unter Anknüpfung an die konkreten Momente der Begebenheiten, wie es bisher, namentlich auf dem Gebiete der alten Geschichte, immer schon geschehen sei und leichter zum Verständnis gebracht werden könne.[2]) Bei der Neuheit der Reform von 1890 ff. liegen noch nicht von allen Seiten und nicht auf genügenden Erfahrungen beruhende Äufserungen vor, um ein durchschnittliches Urteil zu begründen[3]), doch wird dies ohne Zweifel in mäfsigendem Sinne ausfallen.

Auch von dem Richtpunkt der Wissenschaft aus kann man nur in diesem Sinne urteilen, von einseitigem Übermafs zurückhalten. Wir begrüfsen es, wie der Leser weifs, mit lebhafter Genugtuung, dafs die echt wissenschaftliche genetische Auffassung der Geschichte und mit ihr das kulturgeschichtliche Element überall in den Unterricht Eingang gefunden hat und findet, die althergebrachte Einseitigkeit biographisch-politischer Schulung aufhebend. Aber man darf nun nicht in die entgegengesetzte Einseitigkeit verfallen! Indem wir die geschichtsphilosophische Bewegung dieses Jahrhunderts verfolgten, haben wir gesehen, zu welchen ungeheuerlichen Extremen die Bevorzugung des Zuständlichen, der Massenleistung zu Ungunsten jeder individuellen Initiative vielfach geführt hat, und wir können nicht auf der Seite dieser Extreme den abgeklärten Strom der Auffassung finden, der in die Gebiete der Schule überzuführen ist. Wir werden daher dem Eindringen aller Auffassungen und Anforderungen, die im Gefolge dieser Extreme auftreten, entgegenwirken müssen. Sie sind leicht zu erkennen, wenn man sich die Grundgedanken, von denen sie ausgehen, vergegenwärtigt, denn diese sind sehr charakteristisch, wie ich

---

[1]) Bd. 48 der Verhandlungen S. 35.

[2]) Vgl. auch Bd. 52 der Verhandlungen 1897 S. 29 ff. und Bd. 47, 1895 S. 92 ff.

[3]) S. die Litteraturnachweise in Bd. 52 der Verhandlungen S. 4 f. und in dem oben S. 297 (Note 2) angeführten Artikel von Neubauer.

oben dargelegt habe. Man wird dann auch die Spuren derselben zu erkennen vermögen, wo sie, wie in dem Werke Lamprechts, in abgeschwächter Form erscheinen, und wird nicht, wie es z. B. der Referent der vorhin erwähnten rheinischen Direktorenversammlung von 1893 in seiner Skizze des Lehrstoffes für den Geschichtsunterricht thut, die Anschauungen dieses Werkes unbeurteilt, gewissermafsen mit Haut und Haar, in die Schule einführen wollen. Vielmehr wird man dann in der Lage sein, die bedeutende Anregung und Bereicherung der Anschauungen, die ein solches Werk und die ganze Richtung, selbst in ihrer extremsten Gestalt, enthält, auf sich und den Unterricht wirken zu lassen, ohne dafs man die Einseitigkeit mit aufnimmt. Personen und Zustände, Individuen und Masse, schöpferische Anlage und Milieu, Staat und Gesellschaft, politische Geschichte und Kulturgeschichte sind je gleichwertige, nebengeordnete, beide relativ selbständig wirkende Faktoren der menschlichen Entwickelung und dürfen in der Wissenschaft wie im Unterricht einander nicht ausschliefsen, oder majorisieren, sondern müssen sich harmonisch ergänzen. Nicht die Massenbewegung der französischen Revolution hat die Siege und die Herrschaft Napoleons geschaffen, sondern der ziel- und formgebende Wille und Geist des genialen Führers mit Hülfe der Massen; nicht das Milieu hat die Meisterwerke Shakespeare's hervorgebracht, sondern sein schöpferisches Genie, das aus den Schätzen des überlieferten Kulturmaterials etwas eigenartig Neues, Vorbildliches gemacht hat; nicht die Produktionsverhältnisse haben durch den Pflug, die Dampfmaschine die Entwickelung der Menschen hervorgetrieben, sondern der denkende Mensch hat sich diese Werkzeuge der Kultur erfunden und mit ihrer Hülfe Verhältnisse, Zustände herbeigeführt, die, einmal vorhanden, nun ihrerseits wie selbständige Mächte wirken oder vielmehr mitwirken in dem Fortgang der Entwickelungen. Überall nicht einseitig vergewaltigende Wirkung, sondern Wechselwirkung — das ist die Signatur, unter welcher der Geschichtsunterricht Hand in Hand mit der Wissenschaft geht. Gerade die Schule, für welche die gewaltige erziehliche Bedeutung des individuellen und politischen Elementes am unentbehrlichsten und einleuchtendsten ist, mufs sich mit vollem Bewufstsein dafür einsetzen, dafs dieses Element nicht durch das kulturgeschichtliche und soziale Element verdrängt

wird, sondern dafs beide im Unterricht ihre berechtigte Stelle finden.

Unter dieser Signatur wenden wir uns nun zur Prüfung der hauptsächlichsten Unterrichtsmethoden.

* * *

(Schlufs folgt.)

Apperception und Association.

Von **Dr. Wilhelm Zenz** in Linz.

Die Apperception, jenes gewaltige Seelenvermögen, das als »Seelenoberhoheit« die niederen psychsichen Vorgänge bemerken, vergleichen und verbinden, dem die Association fortwährend Vorstellungsmaterial zur Auswahl zuführen soll, weist derzeit noch immer begeisterte Verehrer auf. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit ist sich deshalb wohl bewufst, von jenen Verehrern im günstigsten Falle belächelt zu werden, was ihn jedoch nicht im geringsten abhalten soll, im Nachstehenden den Nachweis zu liefern, dafs die Annahme einer über der Association schwebenden und herrschenden Apperception, welcher die Aufgabe zufiele, unter den Bewufstseinszuständen eine Auswahl zu treffen, ganz und gar überflüssig ist, da die in der Association gegebenen Faktoren zur Erklärung sämtlicher psychischer Erscheinungen völlig ausreichen.

Gleich hier bekenne ich, dafs ich durchwegs den trefflichen Ausführungen Th. Ziehens [1]) folgte.

Wenden wir uns zunächst zu den Gesetzen der Association! Ich sehe z. B. einen stattlichen Baum, unter dem ich sehr vergnügte Stunden verlebte, und lenke meine Schritte dorthin. Der äufsere Reiz ist in diesem Falle allerdings die Gestalt des Baumes, die eine Gesichtsempfindung bewirkt. Meine Bewegung wird aber nicht blofs durch die augenblickliche Gesichtsempfindung, sondern vorwiegend durch Vorstellungen bewirkt, die meinen früheren Aufenthalt unter dem Baume betreffen. Eine solche Bewegung nennt man Handlung. Wäre mir der Baum fremd gewesen, dann wäre diese Handlung sehr wahrscheinlich unterblieben. Im vorliegenden Falle also bewirkten die in meinem Gehirn deponierten Vorstellungen die Handlung.

[1]) Th. Ziehen, Physiologische Psychologie, 3. Aufl.

Wie in dem angeführten Beispiele, so tritt in der Regel zwischen Empfindung und Handlung eine ganze Vorstellungsreihe auf. Z. B. vor mir liegt Hauptmanns »Die versunkene Glocke«; an die Gesichtsempfindung, die das Buch in mir erweckt, schliefsen sich Vorstellungen, z. B. anderer Werke desselben Verfassers, des Inhaltes, der mir vom Hörensagen bekannt ist, des Verhindertseins, das Buch jetzt zu lesen u. a. m. Erst nach Ablauf dieser Vorstellungen erfolgt die Handlung, oder sie unterbleibt. Mit dem Augenblicke, in welchem eine Empfindung mit den Vorstellungen in Verbindung tritt, beginnt die Thätigkeit der Association. Wir verstehen darunter alle bewufsten Vorgänge, die zwischen Empfindung und Handlung auftreten. (Ziehen.)

Fortwährend werden durch Empfindungen verschiedene Vorstellungen zur vollen Deutlichkeit gebracht oder reproduciert. Die Auswahl und Reihung der Vorstellungen in der Association ist durch nachstehende Gesetze bestimmt.

Wenn ich eine Hausschwalbe wiedersehe, taucht zuerst die Vorstellung der früher gesehenen Hausschwalbe in mir auf; in diesem Falle weckt die einleitende Empfindung eine ihr inhaltlich gleiche Vorstellung. Sehe ich zum erstenmale eine Mauerschwalbe, so kann diese Empfindung eine ähnliche Vorstellung der Hausschwalbe reproducieren; die Mauerschwalbe erinnert auch an die Hausschwalbe. Aus dem Gesagten ergiebt sich das Gesetz der Ähnlichkeitsassociation: An die einleitende Empfindung reiht sich die erste Vorstellung vermöge ihrer Gleichheit oder Ähnlichkeit.

Stelle ich mir eine Person vor, mit der ich in einer Stadt viel verkehrte, so tritt auch die Vorstellung dieser Stadt in meinem Bewufstsein auf. Der Grund für diese Association liegt darin, dafs die betreffenden Vorstellungen gleichzeitig auftraten. Hieraus ergiebt sich das Gesetz der Gleichzeitigkeitsassociation: Jede Vorstellung ruft als ihre Nachfolgerin stets eine associativ verwandte Vorstellung, d. i. eine Vorstellung hervor, die entweder selbst, oder deren zugrunde liegende Empfindung oft gleichzeitig mit jener ersten auftrat.

Fassen wir nunmehr beide Gesetze zusammen, so können wir behaupten: Die Association beginnt mit einer Empfindung, welche die zugehörige Vorstellung nach dem Gesetze der Ähn-

lichkeit hervorruft; diese Vorstellung bringt alle weiteren Reproduktionen nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit in Gang.

In physiologischer Hinsicht läfst sich das Gesetz der Gleichzeitigkeitsassociation folgendermafsen erklären: Bei dem wiederholten gleichzeitigen Auftreten bestimmter Vorstellungen *Vm* und *Vn* ist die Verbindungsbahn der Hirnrindenzellen *Gm* und *Gn*, in denen die latenten Vorstellungen zu aktuellen werden, jedesmal miterregt und dadurch besonders leitungsfähig geworden. Infolge dieser Leitungsfähigkeit pflanzt sich die Rindenerregung, die in *Gm* auftrat, durch die nach *Gn* führenden Nervenfasern fort, da sie hier den geringsten Leitungswiderstand findet, und hebt die Vorstellung *Va* in das Bewufstsein. (Ziehen.) Jedermann kann an sich beobachten, dafs an irgend eine Vorstellung, z. B. des Heimatsortes, das einemal die Vorstellung eines Ereignisses, das er dort erlebte, das anderemal die Vorstellung eines Freundes oder eines Feindes sich anschliefst. Wie ist das zu erklären? Gesetzt den Fall, wir haben in einem gegebenen Augenblicke die Vorstellung »Heimatsort« (V_1); von den Vorstellungen V_2, V_3 . . . *Vn*, die im nächsten Augenblicke auftreten können, ist z. B. die Vorstellung eines dort erlebten Ereignisses (V_3) mit V_1 sehr eng associativ verknüpft, weil V_3 mit V_1 sehr oft gleichzeitig auftrat oder zu V_1 grofse associative Verwandtschaft besitzt. Hieraus würde nun folgen, dafs immer jene Vorstellung an V_1 sich anreihen müfste, die mit dieser am häufigsten gleichzeitig auftrat und somit die gröfste associative Verwandtschaft zu V_1 besäfse. Aber es machen sich hierbei noch andere Faktoren geltend, so z. B. die Schärfe oder Deutlichkeit der Vorstellungen. Es ist leicht begreiflich, dafs Vorstellungen, welche früher zwar häufig, in letzterer Zeit aber nur selten mit V_1 auftraten, an Deutlichkeit verloren und deshalb an V_1 sich nicht anreihen. Zahlreiche Associationen, die früher häufig auftraten, verschwinden im Laufe des Lebens. Ferner spielt der Gefühlston der Vorstellungen eine wichtige Rolle. Vorstellungen, die von starken Gefühlstönen begleitet sind, stehen für die Association günstiger als solche mit schwachem oder ohne Gefühlston. Die Vorstellung unseres Ferialaufenthaltsortes reproduciert zumeist vor allem angenehme oder auch unangenehme Ereignisse, die wir dort erlebten. Wir wenden uns jenen Vorstellungen zu, die für uns

das meiste Interesse haben, d. i. von starken Gefühlstönen begleitet sind. Schliefslich kommt noch ein vierter Faktor der Association in Betracht. Jene Vorstellungen, die der Anfangsvorstellung V_1 nachfolgen können, stehen untereinander in dem Verhältnisse gegenseitiger Anregung oder gegenseitiger Hemmung; daher kann z. B. die Vorstellung einer Reise (V_3), die vorwiegend gehemmt wird, trotz grofser associativer Verwandtschaft und Deutlichkeit und trotz lebhaften Gefühlstones an die Vorstellung eines Freundes (V_1) sich nicht anreihen, während eine andere Vorstellung, z. B. einer zu vollendenden Arbeit (V_4), durch Anregungen begünstigt, trotz geringer associativer Verwandtschaft und Deutlichkeit und trotz minder lebhaften Gefühlstones der Vorstellung V_1 folgt. Dieses Verhältnis gegenseitiger Anregung oder gegenseitiger Hemmung kann als wechselseitiger Einflufs der Vorstellungen bezeichnet werden. Da dieser sich fortwährend ändert, ist auch die Vorstellungsfolge eine sehr mannigfaltige. Aus dem Erörterten ergiebt sich, dafs unsere Association durch vier Faktoren bestimmt wird: a) durch die associative Verwandtschaft, b) durch die Deutlichkeit oder Schärfe, c) durch den Gefühlston und d) durch den wechselseitigen Einflufs der Vorstellungen.

Nach der Apperceptionstheorie ist eine besondere Thätigkeit erforderlich, »durch Verengung des Blickfeldes eine Vorstellung in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit zu heben, in welchem sie mit der gröfstmöglichen Klarheit erscheint«. (Wundt) — mit anderen Worten: die Apperception wendet sich als Aufmerksamkeit bald dieser, bald jener Vorstellung zu. Im Nachstehenden wird gezeigt werden, dafs die Annahme einer apperceptiven Thätigkeit behufs Erklärung der Aufmerksamkeit leicht entbehrlich ist. Wir sagen: Wir wenden unsere Aufmerksamkeit dieser oder jener Empfindung oder Vorstellung oder Vorstellungsreihe zu. Worin besteht nun diese Aufmerksamkeit? »Es scheint unserer Willkür überlassen zu sein, ob wir diese oder jene Empfindung, diese oder jene Vorstellung vorziehen.« (Ziehen.) Von zahlreichen Gesichtsempfindungen ziehen nur einige, zieht meist nur eine einzige, unsere Aufmerksamkeit auf sich. Dieses Aufmerken auf eine von vielen gleichzeitigen Empfindungen bedeutet, dafs von ihnen nur eine imstande ist, Vorstellungen in uns zu wecken und somit bestimmend auf die

Association zu wirken. Die gleichzeitig auftretenden Empfindungen bewerben sich gleichsam um den Vorrang, die erste Vorstellung zu wecken und so die Association zu bestimmen. Darüber, welche von den gleichzeitigen Empfindungen den Vorstellungsverlauf bestimmt, darüber entscheiden vier Faktoren. Zunächst hängt dies von der Intensität der einzelnen Empfindungen ab. Ein gut beleuchteter Körper erregt unsere Aufmerksamkeit in höherem Grade als ein matt beleuchteter. Je intensiver die Empfindung ist, desto mehr besitzt sie die Fähigkeit, Vorstellungen zu wecken. Nicht minder wichtig ist die Deutlichkeit der Empfindung. Wenn wir einen Gegenstand deutlich sahen, so handelt es sich nunmehr darum, ob eine neuerliche Gesichtsempfindung ebenfalls deutlich, oder ob sie, weil z. B. der Gegenstand zuweit entfernt liegt, undeutlich ist. Im letzten Falle wird sowohl die erste Reproduktion ähnlicher Vorstellungen als auch die Association der mit der Vorstellung des Gegenstandes associativ verknüpften Vorstellungen erschwert. Durch das Aufmerken wird das Sehen zu einem Besehen, Schauen oder Betrachten, das Hören zu einem Horchen, das Riechen zu einem Beriechen, das Schmecken zu einem Kosten, das Tasten zu einem Betasten. Ein dritter Faktor der Aufmerksamkeit ist der Gefühlston. Empfindungen, die von starken Gefühlstönen begleitet sind, können trotz geringerer Intensität und Deutlichkeit unsere Aufmerksamkeit erregen; so kann z. B. ein in grofser Entfernung gespieltes Musikstück, das in uns Lust erweckt, trotz des nahen Geräusches unsere Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen; in diesem Falle bestimmt das die Empfindung begleitende Lustgefühl den Associationsverlauf. Schliefslich macht sich auch der wechselseitige Einflufs der Vorstellungen als Faktor der Aufmerksamkeit geltend. Es ist nämlich nicht gleichgiltig, welche Vorstellungen der einleitenden Empfindung unmittelbar oder mittelbar vorausgingen. Wenn ich z. B. einer Opernaufführung beiwohne, nachdem mich während des ganzen Tages eine bestimmte Vorstellnngsreihe beschäftigte, so kann diese meine Aufmerksamkeit derart fesseln, dafs ich auf den Verlauf der Operndarstellung wenig oder nicht achte. Aus dem Gesagten ergiebt sich, dafs darüber, ob eine Empfindung Gegenstand der Aufmerksamkeit wird und die Association einleitet, die Intensität, Deutlichkeit und der Gefühlston der Empfindung

und der wechselseitige Einflufs der Vorstellungen entscheiden. Zugleich ergiebt sich aber auch, dafs wir auf die Apperception behufs Erklärung der Aufmerksamkeit verzichten können. Ebenso hinfällig ist die der Apperception zugeschriebene Willensmacht. Kehren wir zu dem bereits früher verwendeten Beispiele zurück! Vor mir liegt ein Buch. An die Gesichtsempfindung, die es in mir weckt, schliefsen sich Vorstellungen, so z. B. anderer Werke desselben Verfassers, des mir teilweise bekannten Inhaltes u. a. m. Erst nach Ablauf dieser Vorstellungen erfolgt die Bewegung (Handlung), d. i. ich nehme das Buch zur Hand und lese. Der ganze psychische Vorgang läfst sich demnach in folgendem Schema darstellen: Einleitende Empfindung — Vorstellung$_1$ — Vorstellung$_2$ . . . Vorstellung$_n$ — Bewegungsvorstellung — Handlung. Die Association liefert die Motive und enthält zugleich das »Wollen«. Ein besonderes Willensvermögen, das zwischen den Motiven der Association in letzter Linie entscheidet, ist nicht nachweisbar. (Ziehen.) »für uns ist das Vorstellungsleben gewissermafsen ein republikanisches: alle latenten Vorstellungen treten in den Wettbewerb ein, jede will sich in das Bewufstsein drängen, und über den Sieg der einen oder der anderen und damit über Reichenfolge und Ablauf unserer Vorstellungen entscheidet nicht eine über den Vorstellungen schwebende höhere Macht, sondern lediglich die Deutlichkeit, der begleitende Gefühlston, der wechselseitige Einflufs und die associative Verwandtschaft der Vorstellungen selbst«. (Ziehen.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Religiöse Zeitströmungen.

* * *

II.

(Schlufs.)

Alle diese Umstände gaben Veranlassung zur Entwicklung verschiedener Formen des Christentums, je nachdem man bald mehr bald weniger das wahre Wesen desselben erfafste und in zeitgemäfser Form zum Ausdruck brachte; die Reformen und Fortschritte bewirken nur, dafs das Christentum in wachsender Übereinstimmung mit seinem Prinzip — vollkommene Frömmigkeit, volle Einheit mit Gott — gelangt. Dieses Prinzip mufs aber in eine geschichtliche Entwicklung eingehen, damit es auf dem ganzen Gebiete der Kultur all sein Vermögen und all seine Bedeutung verwirklichen kann. »Jeder ernste Versuch, das Christentum in einem System oder einer Kirche zum Ausdruck zu bringen oder zu verwirklichen, verdient Achtung, sobald man es versteht, unter den so sehr fremdartigen Formeln oder den so derbsinnlichen Andachtsübungen einige Wirkungen des christlichen Prinzips und Zeichen seiner Gegenwart nachzuweisen. Empfangen im religiösen Mutterschofs des Judentums konnte das christliche Prinzip nach Bau, Stoff und Farbe nur einen wesentlich jüdischen Leib annehmen«; dies war bezüglich der Fortdauer der Geltung des mosaischen Gesetzes und des apokalyptischen Messianismus der Fall; »das christliche Prinzip sollte seine Unabhängigkeit vom Judentum, das es beherrschte und von allen Seiten einschlofs, erst sich erringen; das war nun das Werk von mehr als einem Jahrhundert voller Streitigkeiten und Konflikte. Am Ende des 1. Jahrhunderts war das Christentum vom nationalen und herkömmlichen Judentum so unabhängig, dafs beide einander ohne weiteres Bedenken wie fremde und feindliche Religionen behandeln; dagegen hing die andere jüdische Hülle, nämlich der apokalyptische Messianismus, dem christlichen Prinzip viel fester an und war schwerer abzustofsen. Zweifelsohne hat Jesus die messianischen Hoffnungen, in denen er aufgezogen worden war, wie alle Kinder seines Volkes anfangs angenommen und in Wirklichkeit geteilt; zwar dafs seine Jünger in ihren Berichten über seine Reden Verdichtungen und Vergröberungen in diesem Punkt vorgenommen haben, wird man nicht in Abrede stellen können«. Ihr Glaube blieb in diesen Zukunftshoffnungen befangen; Jesu Tod gab ihnen nur eine andere Richtung; der Glaube

an die bevorstehende Wiederkunft Christi und an das Ende der Welt beherrschte alle Gedanken wie alle Gemütsbewegungen der Apostel. Allmählich aber trat doch unter dem Widerspruche der Ereignisse und der Wirksamkeit des Geistes Jesu der Anfang einer Vergeistigung des apokalyptischen Messiasgedankens ein; der jüdische Messias wird in den ewigen Logos, das Licht, das jeden Menschen erleuchtet, und dadurch in das Prinzip einer Weltreligion umgebildet. Nun aber nahm die Kirche eine Umbildung des Messiasgedankens vor; es entstand aus ihm unter dem Einfluſs der neuplatonischen Philosophie ein heidnischer Messiasglaube. Die Verfassung der Kirche ist nichts anderes »als der vollkommene Abklatsch des römischen Reiches selber«; die Kirche erobert die Welt, aber diese erobert auch die Kirche, und die Unterwürfigkeit unter die Kirche wird zur Hauptsache.

Die in den vorangegangenen Darlegungen im Anschluſs an Sabatiers »Religionsphilosophie« angegebenen Richtlinien müssen maſsgebend für eine Reform sowohl des Katholizismus als des orthodoxen Protestantismus sein, wenn daraus eine Religion hervorgehen soll, welche Verstand und Gemüt und damit die Forderungen des inneren Menschen, die Ansprüche des persönlichen Geistes auf wirksame Mitbeteiligung und angemessene Berücksichtigung bei der Auffassung des Christentums und bei der Bethätigung der Religion befriedigt. Konfessionen und die sie vertretenden Kirchen müssen dem im Natur- wie im Kulturleben herrschenden Entwicklungsgesetz unterworfen bleiben, wenn sie lebendig bleiben sollen; die Religion bleibt in ihrem Wesen davon unberührt. Sie ist ein Bedürfnis des Gemüts, dem der Verstand nur die der zeitigen Kultur entsprechende Form giebt; »faſst man die Religion nur als eine Art Wissen auf, so begeht man«, wie Sabatier sagt, »einen ebenso schweren Irrtum, wie wenn man sie sich als eine Art politischer Einrichtung vorstellt«. Allerdings kann ja der religiöse Glaube zu seiner Veräuſserlichung, zu seiner Mitteilung an andere und seiner Einwirkung auf andere des Wissens, wie schon erwähnt, nicht entbehren; aber das Wissen ist nur die Hülle, die Schale, die Religion ist der Kern. Die Form, in welcher der Glaube in Verbindung mit dem Wissen auftritt, wechselt mit dem Fortschritt der Wissenschaft, muſs mit ihm wechseln, wenn die Religion lebendig bleiben soll. »Die Lehrformeln, die Liturgie sind Ausdrucks- und Erziehungsmittel, deren sich die Religion bedient, die sie aber in jedem Augenblick einer philosophischen Krisis gegen andere vertauschen kann; gottesdienstliche und Glaubens-Formelm veralten und sterben ab, dagegen erfreut sich die Religion einer beständigen Auferstehungskraft, deren Grund keine äuſsere Formel und kein dogmatischer Begriff zu erschöpfen vermag.« Denn die Religion ist eine natürliche Seelenerscheinung, ein natürliches und darum ein notwendiges Produkt der Entwicklung des menschlichen Geisteslebens, wie sie als solches wieder ein mächtiger Faktor des menschlichen Kultur-

lebens ist; religiös sein heifst vor allem, mit Vertrauen und Demut die Abhängigkeit unseres individuellen Bewufstseins dem Allwesen gegenüber fühlen, in ihm den ersten Grund und den letzten Zweck unseres Daseins, unseres eigenen Seins und Lebens anerkennen, mit ihm in die innigste Beziehung treten und uns so als ein lebendiges Glied in die von ihm durchdrungene Weltordnung einfügen. Das fundamentale und regulative Prinzip der Religion bildet also der lebendige Verkehr der Seele mit Gott, der in Wirklichkeit durch das Gebet tritt; dieses alles ist wieder nicht an Worte und Formen gebunden, sondern ist »die Bewegung der Seele, wenn sie sich in persönliche Beziehung und Berührung mit der geheimnisvollen Macht setzt, deren Gegenwart sie fühlt, selbst ehe sie derselben noch einen Namen zu geben vermag«. Die Religion bleibt daher lebendig so lange die Form, das Symbol veränderlich bleibt; sie bleibt immer dieselbe, wenn auch die Form sich ändert. »Das Leben einer Religion bemifst sich nach der Fähigkeit, sich anzupassen und sich zu erneuern; das Christentum ist deshalb die universelle und ewige Religion, weil ihr Wirkungsvermögen in dieser Hinsicht unendlich ist. Das Christentum ist ein Organismus mit einer unsterblichen Seele, dessen Leib sich aber infolge der Thatsache unaufhörlich verändert, dafs sein Stoff in stetiger Bewegung begriffen ist und stets aus der verschiedenartigsten Umgebung, die er durchläuft, entlehnt wird. Philosophische Begriffe, die ihm eine Zeit lang als Ausdrucksmittel gedient haben und die nun heutzutage zweifach tot sind, sei es weil die Bildung weiter fortgeschritten ist, sei es weil sie in neuer lebendiger Verbindung mit der ursprünglichen christlichen Erfahrung gestanden haben, fallen von dem Jahrhunderte alten Baume wie abgedorrte Zweige und Blätter ab. Andere Zweige hingegen, in welche der ernährende Saft noch immer aus der Mutterwurzel aufsteigt, werden sich umbilden, wachsen und immer wieder zur rechten Zeit blühen, eben unter der Wirkung desselben gesunden Luftzugs der Kritik, der sie durchschüttelt und belebt.« (Sabatier.)

Die Schatzgräber.

Graben die Menschen nicht gerade am liebsten dort, wo nichts zu finden? Eiferte nicht der sterbende Vater seine Söhne dadurch zur fleifsigen Umackerung des Feldes an, dafs er in demselben die Hebung eines verborgenen Schatzes in Aussicht stellte?

Und auf dem Gebiete der Forschung: worauf werden die höchsten Kräfte des menschlichen Geistes verwendet, verschwendet, wenn nicht darauf, Fragen zu lösen, Geheimnisse zu entziffern, die nicht zu lösen, nicht zu entziffern sind?

Wir wollen noch immer den Stein der Weisen finden. Wir wollen die Existenz Gottes erweisen, das Wesen desselben erklären, indem wir den einen wie das andere in unserem Gehirne konstruieren.

Wir behaupten die Unsterblichkeit unserer Seele, ohne von ihrem innersten Wesen einen deutlichen Begriff zu haben. Wir träumen von Himmel und Hölle und begnügen uns, daran zu glauben auf Grund weit, weit hergeholter erkünstelter Begründungen.

Und doch, da unsere Moral, unser Seelenheil von ihrem Bestande abhängen soll, sollte dieser nicht klar und einleuchtend, wie das Tageslicht, sein, sollten wir erst auf den verborgensten, gewundensten Gängen zu ihrer Einsicht gelangen? Ja, soll es überhaupt nur einzelnen vergönnt sein, in diese ein- und durch diese hindurchzudringen?

Jeder mufs seinen Lebenszweck auf unbewufst einfachem Wege erreichen können, er mufs in seinen unwiderstehlichen Trieben dazu hingeleitet werden, nicht aber auf künstlichen, in unserem Gehirne ausgeheckten Wegen.

Freilich nimmt sich unser Lebenszweck dann nüchterner aus, so wie etwa der Rat, den der Knabe im »Schatzgräber« von Goethe dem vor Spannung und Aufregung atemlosen armen Manne giebt:

Trinke Mut des reinen Lebens!
Dann verstehst Du die Belehrung,
Kommst mit ängstlicher Beschwörung
Nicht zurück an diesen Ort.
Tages Arbeit! Abends Gäste!
Saure Wochen! Frohe Feste!
Sei Dein künftig Zauberwort.

Triest. F. Mähr, k. k. Gymnasialprofessor.

Zu Vorstehendem füge ich eine Stelle aus Eckermanns Gespräche; Goethe sagt hier: »Es giebt in der Natur ein Zugängliches und ein Unzugängliches. Dieses unterscheide und bedenke man wohl und habe Respekt. Es ist uns schon geholfen, wenn wir es überall nur wissen, wiewohl es immer sehr schwer bleibt, zu sehen, wo das Eine aufhört und das Andere beginnt. Wer es nicht weifs, quält sich vielleicht lebenslänglich am Unzugänglichen ab, ohne je der Wahrheit nahe zu kommen. Wer es aber weifs und klug ist, wird sich am Zugänglichen halten, und indem er in dieser Region nach allen Seiten geht und sich befestigt, wird er sogar auf diesem Wege dem Unzugänglichen etwas abgewinnen können, wiewohl er hier doch zuletzt gestehen wird, dafs manchen Dingen nur bis zu einem gewissen Grade beizukommen ist und die Natur etwas Problematisches hinter sich behalte, welches zu ergründen die menschlichen Fähigkeiten nicht hinreichen.«

H. Scherer.

Die Grenzen des Naturerkennens und der Zusammenhang zwischen Körper und Geist.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sind fast alle geistigen Bewegungen, die sich an philosophische Fragen anknüpften, von den Naturwissenschaften ausgegangen; man denke nur an die Fragen, welche sich an das Gesetz von der Erhaltung der Kraft und an die Darwin'sche Theorie anknüpften. Vielfach sind die Philosophen der Neuzeit aus Naturwissenschaftlern oder wenigstens Ärzten hervorgegangen; wenigstens wurden von hier aus vielfach Anregungen zur Betrachtung philosophischer Fragen gegeben. Besonders stark ist in dieser Hinsicht die Erregung gewesen, welche der 1896 verstorbene Prof. Du Bois-Reymond s. Z. durch seinen Vortrag: »Über die Grenzen des Naturerkennens« hervorrief; die darin angeregten Fragen werden von J. Rethwisch in Nr. 38 der »Natur« in neuer Beleuchtung (»Ignorabimus«) behandelt. Was Fr. A. Lange schon vor Du Bois-Reymond in seiner »Geschichte des Materialismus und Kritik seiner Bedeutung in der Gegenwart« gethan, das thut der letztere in seinem Vortrag; er »widerlegt den naturwissenschaftlichen Materialismus, indem er dessen Voraussetzungen bis in dessen letzte Konsequenzen verfolgt« und die Unfähigkeit der mechanischen Weltanschauung, welche »alle Eigenschaften und Veränderungen der Körperwelt auf Lage und Bewegungsverhältnisse der kleinsten Körperteile (Atome)« zurückführt, »zum Verständnis des Wesens der Materie und der Kraft, sowie der einfachsten Thatsachen des Bewufstseins« klar darlegt. Auch der gegenwärtige Stand der Wissenschaft reicht nicht dazu aus, das Wesen der Materie und der Kraft zu erklären; aber es ist auch nicht nachgewiesen worden, dafs das immer unmöglich sein wird. Wenn nun auch Du Bois-Reymond klar dargethan hat, dafs die mechanisch-atomistische Weltanschauung die geistigen Vorgänge in keiner Weise begreiflich macht, so ist doch seine Folgerung, dafs die geistigen Vorgänge aufserhalb des Kausalgesetzes stehen und darum nicht zu verstehen sind, falsch; sie sind in der That nicht unbegreiflicher wie die Vorgänge in der materiellen Welt. »Geht man nun vom naiv realistischen Standpunkte aus und betrachtet man mit Du Bois-Reymond die Welt der Atome als eine wirklich vorhandene Welt, die in gleicher Weise bestehen bliebe, wenn alles und jedes Bewufstsein hinweggenommen würde, so gelangt man, da das Dasein des Bewufstseins nun einmal nicht weg zu disputieren ist, folgerichtig zu der Anschauung, dafs die Vorgänge der geistigen und der materiellen Welt einander unvermittelt begleiten, also zu einem psychophysischen Parallelismus, zu einer Art prästabilierter Harmonie. Das Nebeneinandergehen des Körperlichen und Geistigen stellt sich von diesem Standpunkt dar als ein unlösliches Rätsel, als ein permanentes Wunder. Durch eine solche Weltanschauung wird jedoch unser Kausalitätsbedürfnis gar zu schlecht befriedigt; daher erklärte man — Geistiges und Materielles als Attribute oder

Erscheinungen desselben Realen, welches das eine Mal innerlich, das andere Mal äufserlich wahrgenommen würde. Es liegt auf der Hand, dafs diese weit verbreitete Anschauungsweise, die als »Neospinozismus« bezeichnet zu werden pflegt, das Rätsel nicht löst, sondern das fehlende Verständnis durch blofse Worte verdeckt. Von einem Realen, das den geistigen wie den körperlichen Erscheinungen zu Grunde liegen soll, haben wir keinen Begriff, und daher kann es auch nicht zur Erklärung dienen. Die Annahme eines unvermittelten psychologischen Parallelismus ist schon deswegen unhaltbar, weil eine denknotwendige Verbindung zwischen Bewufstsein und Körperwelt in der That vorhanden ist. Die Körper im Raum sind für uns nur da, sofern sie unmittelbar wahrgenommen werden oder mit einer Wahrnehmung nach empirischen Gesetzen zusammenhängen. Die Gesetze der Natur, nach denen die materiellen Vorgänge sich regeln, drücken nichts weiter aus als zeitlich-räumliche Beziehungen zwischen wirklichen und möglichen Wahrnehmungen. Mechanik der Atome ist daher ohne Beziehung auf ein Bewufstsein nichts, rein gar nichts. Wenn wir von der materiellen Welt ausgehen, so finden wir keine Brücke, die zum Bewufstsein hinüberleitet. Das hat Du Bois-Reymond klar gethan. Ein solcher Ausgangspunkt führt zu der absurden Konsequenz, dafs das, was in Wirklichkeit das Verständlichste ist, das unmittelbare Bewufstsein, als völlig unbegreiflich erscheint. Man schlage also einmal den umgekehrten Weg ein und suche vom Bewufstsein aus die materielle Welt zu begreifen. Vielleicht kommt man dann eher zum Ziele.«

Religion und Kunst.

Im Anschlufs an die in Heft III, Jahrgang X, der »Neuen Bahnen« enthaltenen Erörterungen über Jugendschriften geben wir nachfolgend einige Gedanken wieder, die sich in einer Abhandlung von Fr. Naumann (Religion und Kunst) in der Zeitschrift »Der Türmer« finden. »Darüber sind wir wohl mit dem Leser einig, dafs es nicht Aufgabe der Kunst ist, Pädagogik zu treiben. Man kann in der Pädagogik und in der christlichen Mission Kunstwerke verwenden, man kann in der christlichen Gemeindeversammlung Gesänge singen, die wirklich Kunstleistungen sind, und vor der Predigt ein Präludium spielen, das geniale Kunst des alten Leipziger Thomaskantors enthält, aber nie kann man Kunstwerke zu gottesdienstlichen Zwecken schaffen. Wenn Dürer den Auftrag bekam, ein Altarblatt zu malen, so mufste er Altar und Messe, Priester und Chorknaben vergessen, ebenso vergessen, wie er im künstlerischen Schaffen den Kaufpreis vergessen mufste, der für das Bildnis gemacht war, und nur der Gekreuzigte oder die heilige Mutter oder St. Petrus mufste seine Seele füllen. Er mufste tendenzlos den Gegenstand seiner Arbeit in sich leben lassen. Er mufste

nicht mehr Albrecht Dürer aus Nürnberg sein, sondern nur ein Gefäfs für Christus, Maria oder Petrus. Dafs dabei seine Eigenart nicht verloren ging, brauchte nicht seine Sorge zu sein. Bei einem tüchtigen Menschen geht die Eigenart nie verloren, und bei anderen Menschen schadet der Verlust nichts. Der Künstler darf nicht sagen: ich will etwas malen, was fromm wirkt. Sobald er so denkt, malt er Sentimentalitäten, die keinen Menschen froh machen. Wer oft Bilder in Jesuitenkirchen sah, kennt eine Malweise, die technisch nicht schlecht ist, die fromm sein will, und die doch weder Kunst noch Religion, sondern kirchliches Kunsthandwerk ist. Solches kirchliches Kunsthandwerk giebt es in allen Konfessionen und in allen Künsten. In unseren Gesangbüchern sind viele Lieder dieser Art, in unseren Kirchenbauten erleben wir überall und immer wieder dasselbe. Der Kunsthandwerker setzt sich hin und spricht bei sich selber: Ich soll ein frommes Gebäude bauen. Seine eigene Kunstkraft ist nicht stark genug, etwas Selbstgefundenes und Empfundenes darzustellen. Er greift zu Formen, von denen er weifs, dafs sie für fromm gehalten werden. Obwohl er selber eigentlich nicht Gotiker ist, arbeitet er gotisch, weil das Vorurteil besteht, der gotische Stil sei frömmer als andere Stile. Was er fertig bringt kann eine recht nette, geschickte, praktische Kirche sein, aber Kunst ist es nicht. Er war nicht überwältigt von seinem Stoff, er rechnete und disponierte, aber er hatte keine Schöpferkraft. Fern sei es von uns, das kirchliche Kunsthandwerk zu tadeln. Es mufs da sein als Nährboden der Kunst, die aus ihm heraus auftauchen kann, wann Gott will. Es verlohnt sich auch, das Kunsthandwerk in Bau, Skulptur, Malerei, Dichtung und Musik zu pflegen und zu regeln, um des pädagogischen Zwecks willen. Aber scharf und sicher mufs im Begriff diese zweckerfüllte Arbeit von der — zwecklosen religiösen Kunst getrennt werden.« —

Religion und Kunst, schreibt der »Bote für Deutsche Litteratur« (II. Heft 5) können sich noch immer nicht vertragen; besonders die Religion, »wenn sie recht erzkatholisch gefärbt ist, hackt von Zeit zu Zeit immer wieder auf die zum Frieden geneigte Kunst los. Drum hat man in Krefeld, als der Katholikentag erschienen war, einen neuerworbenen nackten Marmor fürsorglich aus dem Museum in irgend eine Dunkelkammer getragen, um kein böses oder frommes Blut zu erregen. Und als neulich ein guter Katholik mit klarem Kopfe — Veremundas nannte er sich — zu dem traurigen Ergebnis kam, dafs auch diejenige katholische Belletristik, die keine ausgesprochene Tendenz verfolgt, nicht auf der Höhe der Zeit steht, da hackten viele hundert frommer Raben auf ihren weifsen Bruder los, womit für sie bewiesen war, dafs er falsch gesungen hatte. Jetzt aber bringt die klerikale »Köln. Volksztg.« in ihrer litterarischen Beilage eine ganze Artikelreihe, die an ganz unglaublichen Beispielen ihre Ansichten von »Konfessioneller Brunnenvergiftung durch Schülerbibliotheken« erläutert. Es werden da alle Schriften

auf den Index gesetzt, die die Geschichte nicht vom ultramontanen Standpunkte betrachten und die von der Verschiedenheit der Bekenntnisse im evangelischen Sinne Notiz nehmen. Dafs es sich dabei keineswegs nur um Kampfschriften oder besondere Gehässigkeiten handelt, geht schon daraus hervor, dafs auch Sittenschilderungen vergangener Zeiten, die die rein menschliche Seite des damaligen kirchlichen Lebens in humorvoller Weise und ohne die geringste Feindschaft gegen Religion und Kirche darstellen, gleichfalls als anstöfsig bezeichnet werden. Daher finden wir auf dem Index auch Freytags »Ahnen« und Scheffels »Ekkehard«. Gröfser noch ist der Abscheu vor Felix Dahn und Ebers, Rosegger und Anzengruber, Wildenbruch und K. F. Meyer. Des letzteren Meisters Novellen dürfen die traurige Berühmtheit beanspruchen, an Frechheit unübertroffen zu sein.« Aus solchen Worten klingt nicht nur die Besorgnis um die vergifteten Schülergemüter, das ist Hafs, blinder Hafs gegen alles, was anders denkt als der Papst erlaubt.«

Strömungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens der Gegenwart in Deutschland.

II.

Über die im Laufe der letzten Jahre gepflogenen Erörterungen über die Vor- und Ausbildung der Volksschullehrer haben die »Neuen Bahnen« eingehend berichtet; wir haben daher nicht nötig, hier näher darauf einzugehen und können uns mit einigen Andeutungen begnügen. Die Volksschullehrer haben scharfe Kritik an ihrer Vor- und Ausbildung geübt; oft haben sie nur die Schattenseiten derselben hervorgehoben und die Lichtseiten übersehen, während sie bei der Vergleichung der Vor- und Ausbildung der Lehrer höherer Lehranstalten umgekehrt verfahren sind. Kann man das in erster Linie vom Standpunkt der Wahrheit nicht billigen, so auch in zweiter Linie von dem der Klugheit nicht; denn voraussichtlich geht noch eine lange Reihe von Jahren darüber hin, bis ein anderer Weg eingeschlagen wird, wenn das überhaupt geschieht, und der Lehrerstand mufs es sich während dieser Zeit gefallen lassen, wenn er nach der eigenen Kritik seiner Vor- und Ausbildung taxiert wird. Reformbedürftig ist die Vor- und Ausbildung des Volksschullehrerstandes; sie entspricht nicht den Anforderungen, welche Wissenschaft, Schule und Leben heute an den Volksschullehrer stellen. Aber dafs sie auch vielfach unterschätzt wird, ist ebenso wahr; man braucht blofs auf die Rede des preufsischen Handelsministers (11. Dezember 1896) hinzuweisen. (Neue Bahnen VIII. 94.) Der Minister suchte in einer späteren Rede (6. April 1897) seine Kritik über die Lehrerbildung abzuschwächen, indem er darlegte, er habe nur sagen wollen, dafs die Methode in der

Fortbildungsschule eine andere sei, wie in der Elementarschule und diese dem Volksschullehrer beigebracht werden müsse; das läſst sich nun schon eher hören, wenn es auch dem Rückzug an der nötigen Deckung fehlte. Bis jetzt hat man aber noch nichts davon vernommen, daſs seitens der preuſsischen Regierung Veranstaltungen getroffen worden wären, die Ausbildung der Lehrer zu heben; vielmehr sind Beweise vom Gegenteil vorhanden, wie z. B. die Genehmigung des Lehrplans für die katholischen Präparandenanstalten in der Provinz Westfalen (Neue Bahnen, X. 556), welcher die Präparandenbildung wieder auf das Niveau der Regulative von 1854 herunterdrückt. Nach der amtlichen Denkschrift zur letzten Schulstatistik hält man in Preuſsen an maſsgebender Stelle die Präparandenbildung überhaupt nicht für reformbedürftig und denkt auch nicht daran, sie einheitlich zu organisieren. Es heiſst nämlich dort: »Eine Verstaatlichung der ganzen Vorbildung, welche in einzelnen andern Staaten durchgeführt ist, hat die preuſsische Unterrichtsverwaltung nicht für zweckmäſsig gehalten, weil sie Wert darauf legt, daſs die angehenden Seminaristen aus den verschiedenen Bildungskreisen kommen und im Lehrerstande die mannigfaltigsten Bildungskräfte wirksam werden, ferner weil sie fürchtet, die Errichtung von ausschlieſslich staatlichen Anstalten könne zur Folge haben, daſs nur aus den ihnen nächstliegenden Orten Schüler eintreten, während jetzt alle, auch die entlegensten Gegenden ihr Kontigent an Aspiranten stellen; endlich, weil es erwünscht scheint, Knaben von 14 bis 17 Jahren, so lange es angeht, im Elternhause oder doch in dessen Nähe zu erhalten.« Die Unterrichtsverwaltung ist indessen zu der Ansicht gekommen, daſs es nur in ganz besonderen Ausnahmefällen einem einzelnen Lehrer möglich sei, den Unterricht eines angehenden Seminaristen allein zu übernehmen. Die Zahl der Einzelbildner geht daher, wie mitgeteilt wird, auch stetig zurück. Im Regierungsbezirk Frankfurt z. B. befanden sich bei Einzelbildnern 1893 120, 1894 110, 1895 94 und 1896 93 Präparanden. Die Regierung befördert die Errichtung privater Veranstaltungen, d. h. Vereinigungen einzelner Geistlichen oder Lehrer zum gemeinsamen Unterricht von Präparanden. Derartige Anstalten erhalten dann Zuwendungen aus Staatsfonds in der Regel aufgrund förmlicher Verträge. Vielfach sind solche Anstalten an Seminarorten begründet, wohl auch von Seminarlehrern selbst übernommen worden. Wo dies der Fall ist, darf keiner der Seminarlehrer mehr als vier Stunden wöchentlich erteilen, und keiner darf in dem Gegenstande Unterricht erteilen, den er bei der Aufnahmeprüfung in das Seminar vertritt. Neuerdings ist es in einigen Orten gelungen, die städtischen Behörden zur Errichtung von Präparandenanstalten zu bestimmen. Zur Erleichterung der von ihnen übernommenen Lasten flieſsen den betreffenden Städten entsprechende Zuwendungen aus Staatsmitteln zu. Die staatlichen Präparandenanstalten sollen nach der amtlichen Denkschrift lediglich dazu dienen »damit es für die Arbeit der

privaten Lehrer an lebendigen Normen nicht fehle, und damit da, wo andere Gelegenheiten sich nicht darbieten, den Knaben, welche zum Seminar gehen wollen, die Möglichkeit der Vorbildung gewährt werde.« Dagegen hat die preufsische Regierung in Berlin Fortbildungskurse für Lehrer eröffnet; der erste fand vom 1. Dezember 1896 bis Ende März 1897 statt und war von 24 Schulmännern der verschiedenen Provinzen besucht. Lehrgegenstände sind: Pädagogik, Geschichte, Volkswirtschaft, Gesundheitslehre, Physik. In ähnlicher Weise fanden Fortbildungskurse an den Universitäten Jena, Marburg und Greifswald statt, die von kürzerer Dauer sind und höhere Anforderungen an die Vorbildung der Teilnehmer stellen. Allein alle diese Mafsregeln können eine Reform der Lehrerbildung nicht ersetzen; die deutsche Lehrerschaft hat sich daher eingehend mit dieser Frage im Jahre 1897 und 1898 beschäftigt (Neue Bahnen IX. 209. X. 44 ff.).

Die Besoldungsverhältnisse der Volksschullehrer haben in einer Reihe von deutschen Staaten in den letzten Jahren bedeutende Verbesserungen erfahren, wenn auch noch lange nicht das Ziel erreicht ist; in Hessen, Oldenburg, Mecklenburg-Schwerin, Anhalt, Gotha, Schwarzburg-Rudolstadt, Lübeck, Preufsen sind die Besoldungsverhältnisse neu geregelt worden (Neue Bahnen VIII, 29, 34, 93, 148, 200). In all diesen Ländern sind die Lehrer durch die Neuregelungen nicht ganz befriedigt; nur in einzelnen Orten, besonders in gröfseren Städten ist die Regelung der Bildung und Arbeit des Volksschullehrers im ganzen angemessen. Eine Befriedigung kann erst dann eintreten, wenn die Volksschullehrer im Gehalt und Rang den mittleren Staatsbeamten (Subalternbeamten) gleichgestellt werden; nach diesem Ziel geht die Bewegung des Lehrerstandes hin und im ganzen nähert man sich demselben auch immer mehr. Auch die soziale Stellung des Lehrers erfährt immer mehr eine erfreuliche Förderung, indem die niederen Kirchendienste, wo sie, wie z. B. in Preufsen, noch mit dem Schuldienste verbunden sind, immer mehr und mehr abgelöst werden. Auch in die Schulverwaltung werden die Lehrer immer mehr und mehr hereingezogen (Neue Bahnen X. 51, 52), obwohl anderseits in Preufsen die Geistlichen wieder in der Eroberung der Schulverwaltung Fortschritte machen; während Kultusminister Falk in 5 Jahren 172 Kreisschulinspektoren im Hauptamte geschaffen hat, haben seine Nachfolger in 20 Jahren nur 100 geschaffen. Zudem werden diese Stellen hier und anderwärts in vielen Fällen nicht mit aus dem Volksschullehrerstand hervorgegangenen Schulmännern, sondern mit Geistlichen, Philologen oder andern akademisch gebildeten Schulmännern besetzt; dafs damit nicht das Ziel erreicht wird, nämlich Fachaufsicht im wahren Sinne des Wortes, wie es der Volksschullehrerstand seit fünfzig Jahren erstrebt, bedarf keiner weiteren Begründung.

In der Schulorganisation dürfte kaum ein Fortschritt zu

verzeichnen sein; ja die Vorschulen sollen auch in Bayern, wo sie seither nicht bestanden, allmählich ihren Einzug halten, wenigstens macht man hierzu Versuche, und in Preufsen hat sich die Zahl der Vorschüler vermehrt. In Berlin ist man endlich vom sechsstufigen zum siebenstufigen Schulsystem fortgeschritten, während in Hessen, Sachsen und anderen Ländern längst das achtklassige Schulsystem besteht; in Bayern macht man in einzelnen Städten Versuche, die siebenjährige Schulzeit in eine achtjährige zu verwandeln. Im allgemeinen läfst sich auch ein Fortschritt im Volksschulwesen in der Hinsicht feststellen, dafs die Zahl der eine Klasse besuchenden Kinder immer mehr vermindert wird; normale Verhältnisse bestehen hier aber noch in den wenigsten Fällen (Neue Bahnen, X. S. 247 bis 251), denn was man in der Statistik als normal ansieht, 70 bis 80 Kinder in einer Klasse, das kann die Pädagogik nicht als normal betrachten. Die preufsische Volksschule hat ohne Zweifel nach den Ergebnissen der schulstatistischen Erhebungen von 1896, welche nunmehr in zwei Bänden vorliegen, wohl recht erfreuliche Verbesserungen erfahren; jedoch stehen dieselben immer noch nicht im rechten Verhältnis zum Wachstum der Bevölkerung und der Steigerung des Volkswohlstandes und des Volksbildungsbedürfnisses. Von den nach der Volkszählung am 1. Dezember schulpflichtigen Kindern besuchen 95,9 pCt. die Volksschule; auf die Städte kommen 36,4, auf das Land 63,6 pCt. Noch immer giebt es in Preufsen und im übrigen Deutschland noch Orte, wo mehrere Klassen in einem Schulraum nacheinander unterrichtet werden müssen; so benutzen z. B. im Regierungsbezirk Kassel 140 und im Regierungsbezirk Liegnitz 171 Klassen 100 Schulräume; wie es da mit der Berücksichtigung der hygienischen Anforderungen bestellt ist, kann man sich leicht vorstellen. In Preufsen müssen durchschnittlich noch 100 Lehrer 116 Schulklassen versehen; auf dem Lande ist es in einzelnen Bezirken geradezu die Regel, dafs ein Lehrer zwei Klassen versieht. Seit 1870, wo der preufsische Staat die Verwaltung der katholischen Volksschulen übernahm, hat sich die Lage derselben wesentlich gebessert; trotzdem stehen sie noch hinter den evangelischen zurück. Die Simultanschule ist in Preufsen nur noch geduldet; sie existiert nur noch — und das sind wenige Fälle — da, wo besondere Verhältnisse dazu nötigen oder die Gemeinden an ihnen festhalten. Dagegen wird die Trennung der Geschlechter in den preufsischen Volksschulen immer mehr durchgeführt; ein Drittel der Jugend wird in getrennten Knaben- und Mädchenklassen unterrichtet. Dafs gerade in katholischen Gegenden die Trennung der Geschlechter befördert wird, erklärt sich daraus, dafs der katholische Klerus dadurch die Anstellung von Lehrerinnen erleichtert, welche er leichter als Lehrer beeinflussen kann. Im allgemeinen schreitet das Volksschulwesen in Deutschland in dem letzten Jahrzehnt viel langsamer vorwärts wie das in Frankreich und England; wenn Deutschland sich nicht bald und energisch auf seine Kulturaufgabe

auf dem Gebiete des Volksschulwesens besinnt, so wird es den Vorrang in letzterem bald verloren haben.[1])

Das Fortbildungsschulwesen im weitesten Sinne des Wortes macht in jedem Jahre gröſsere Fortschritte; wir haben bereits mehrfach darüber berichtet (Neue Bahnen VIII. 96, 151, IX. 213, 220, 324, X. 53). Die Fortbildungsschule ist in mehreren deutschen Staaten (Hessen, Baden, Sachsen, Württemberg, Weimar, Meiningen usw.) obligatorisch; hier steht es natürlich am besten mit ihrem Besuch, während in Staaten mit fakultativem Fortbildungsunterricht (Preuſsen usw.) der Besuch meist recht gering ist; in Preuſsen ist sogar die Fortbildungsschule in den letzten fünf Jahren zurückgegangen. Nicht bloſs die Schulmänner, sondern auch die Staatsmänner und namentlich auch die Arbeiter selbst, sofern sie nicht bildungsfeindlich überhaupt sind, erkennen die Notwendigkeit des obligatorischen Fortbildungsunterrichtes an; man ist auch darüber einig, daſs derselbe sich der Berufsbildung anpassen muſs. Leider stehen der Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule in Preuſsen die Groſsgrundbesitzer feindlich gegenüber, weil sie die jungen Leute für ihre Arbeiten nicht entbehren, resp. an Arbeitszeit nichts verlieren wollen; in diesen Kreisen machen sich sogar mächtige Bestrebungen bemerklich, den obligatorischen Schulunterricht einzuschränken, um die Kinder schon vor dem 14. Lebensjahr mehr zur Arbeit heranziehen zu können (Neue Bahnen X. 251). Der »Verband für Fortbildungsschulen« hat Fortbildungskurse für Lehrer in Leipzig eingerichtet, durch welche besonders die volkswirtschaftliche Bildung der Fortbildungsschullehrer gepflegt wird. Ergänzt wird die Fortbildung durch die Fortbildungsschule durch Volksbibliotheken und gemeinverständliche Vorträge; hier tritt ganz besonders die »Gesellschatf für Verbreitung von Volksbildung« fördernd ein.

Mitteilungen.

(Zur Schulreform.) Auf der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Düsseldorf (1898) sprach Dr. Schmidt-Monnard-Halle über Entstehung und Verhütung nervöser Zustände in den Schulen«. Nach seinem Bericht ist es Thatsache, daſs in mittleren und höheren Schulen schon im 1. Schuljahre (9.—10. Lebensjahr) 10 pCt. der Kinder nervös belastet sind und dieser Prozentsatz allmählich bis auf 60 steigt. Den Grund für diese Erscheinung erblickt der Referent teils in verkehrter häuslicher Erziehung (Verzärtelung, falsche Ernährung), teils aber auch in der körperlichen und geistigen Unreife eines Teils der in die Schule eintretenden Kinder, welcher für die Schularbeit dann nicht tragfähig ist, endlich teils auch in unzweckmäſsiger Anordnung und Verteilung der Schularbeit; Lehrer, Schulleiter und Schularzt müssen Hand in Hand an der Beseitigung dieser Übelstände arbeiten; die Schulgesetzgebung, resp. Schulverwaltung muſs ihnen allerdings dazu auch die Bahn frei machen.

[1]) Päd. Jahresbericht 1897.

C. Referate und Besprechungen.

Aus der amerikanischen Rechenlitteratur der Gegenwart.

Von **Rudolph Knilling.**

II.

Und nun zu den Lehrbüchern!

Southworth's »Grundzüge der Arithmetik« (I. Band für untere Klassen, II. Band für obere Klassen) sind bereits durch David Eugen Smith's »*masterly review*« so eingehend und treffend charakterisiert, dafs wir kein Wort mehr hinzuzufügen brauchen.

Dieselben Vorzüge, welche Southworth's »Grundzüge der Arithmetik« aufweisen, müssen auch den beiden Lehrbüchern, welche Prof. Dr. David Eugen Smith gemeinschaftlich mit Dr. Wooster Woodruff Beman verfafst hat, nachgerühmt werden, ja, wir möchten sogar behaupten, dafs die »Ebene und körperliche Geometrie« und die »Höhere Arithmetik« dieser beiden Verfasser nicht blofs das Southworth'sche Buch, sondern auch die meisten Erscheinungen der neueren und neuesten deutschen Rechenlitteratur in methodischer Beziehung weit übertreffen und dafs die eben genannten zwei Lehrbücher überhaupt zu dem Besten, Reifsten, Mustergiltigsten, Geistbildendsten gehören, was bis jetzt über Rechnen und Rechenunterricht geschrieben und veröffentlicht worden ist. Zur Begründung des eben Gesagten wollen wir hier nur wieder die Gesichtspunkte und Grundsätze anführen, welche Beman und Smith in den empfehlenden und orientierenden Begleitworten zu ihren beiden Büchern selbst entwickelten. Bezüglich der »Ebenen und körperlichen Geometrie« bemerken die beiden Verfasser: »Da dieses Werk nicht wesentlich von der mafsgebenden Geometrie der amerikanischen Hochschulen in Bezug auf Umfang und Anordnung des Materials abweicht, so beabsichtigt dasselbe, den Anfänger in die Anwendung der Elementarbegriffe der modernen Geometrie einzuführen. Darunter befinden sich die Lehrsätze der Symmetrie, der Reciprocität oder Dualität, der Kontinuität und der Similarität. Die Verfasser haben sich bemüht, die richtige Mitte innezuhalten zwischen Büchern, welche dem Lernenden nichts zu thun überlassen, und solchen, welche ihn ganz auf seine eigenen Füfse stellen. Anfangs sind die Beweise mit allen Details dargelegt, später werden die Belege nur mit Nummern angeführt und schliefslich müssen viele der Demonstrationen von den Schülern ganz selbständig ausgearbeitet werden. — Die Aufgaben sind genau nach der Schwierigkeit geordnet und sind samt und sonders schon einer strengen Prüfung in der Praxis unterzogen worden. Die Autoren waren bemüht, in die Lösung dieser Aufgaben durch eine systematische Darlegung der besten Methoden der Inangriffnahme origineller Theoreme und Probleme einzuführen.«

In der Vorrede zur »Höheren Arithmetik« werden von den Verfassern folgende Punkte angeführt: »1. Das vorliegende Werk ist in der Annahme verfaſst worden, daſs es von den vorgeschritteneren Lehrern an den amerikanischen Hochschulen, Akademien und Lehrerbildungsanstalten mit Nutzen gebraucht werden wird. Wie im Titel angedeutet, ist es für solche Personen bestimmt, welche den Gegenstand zum zweiten Male vornehmen und die früher erworbenen Kenntnisse zu revidieren und zu erweitern wünschen. — 2. Die angewandten Aufgaben des Buches beziehen sich auf das Geschäftsleben des Tages, oder sie behandeln wissenschaftliche Fragen, welche im Laboratorium entstehen, oder sie beabsichtigen allgemeine Belehrung. Der Umstand, daſs die Überlieferung die Schule mit einer Menge ererbten und veralteten Krams überhäuft hat, welcher vom Geschäfte, vom Handel und Verkehr einen ganz falschen Begriff giebt, ferner daſs im Zeitalter der Wissenschaften und Erfindungen diese Themata keine Stelle in der Arithmetik gefunden haben, und endlich, daſs die gewöhnliche graphische Darstellungsmethode der Statistik in der Schule kaum gesehen wird, hat die Autoren nicht abgehalten von dem Versuche, die eben genannten Gegenstände in den Unterricht und zwar in einer möglichst modernen Gestalt neu einzuführen. — 3. Die Aufgaben aus der reinen Arithmetik gehörten zwar nicht in unser für die Hochschulen bestimmtes Lehrbuch, wir haben sie aber dennoch aufgenommen, um durch sie in der mathematischen Analyse zu üben. Dies ist fast ihre einzige Rechtfertigung. Indes ist der Versuch gemacht worden, dem Schüler ein möglichst klares Verständnis solcher abstrakter Gegenstände zu geben, als da sind: der gröſste gemeinschaftliche Divisor, die Multiplikation und Division von Brüchen, Quadrat- und Kubikwurzel u. s. w. Zu dem Ende war es notwendig, sich der algebraischen Bezeichnungsweise durch Buchstaben zu bedienen. Die meisten Lernenden werden genügend Algebra für diesen Zweck verstehen und den anderen können die hiezu erforderlichen Grundlagen und Grundbegriffe in zwei bis drei Lektionen gelehrt werden. — 4. Das Werk wiederholt im allgemeinen die bereits früher erlernten Rechenarten und wendet sie auf die verschiedenen Sachgebiete an. Es ist darum nicht als nötig erachtet worden, eine Erklärung jedes einzelnen arithmetischen Ausdruckes zu geben, der in Anwendung gekommen ist. — 5. Nachdem das Buch für Lehrer bestimmt ist, welche in der Arithmetik ein Werkzeug der Verstandesbildung erblicken, so wurden auch keine eigentlichen »Regeln« aufgestellt und formuliert. — 6. Wir ersuchen die Lehrer, den in unserem Werke niedergelegten Vorschlägen betreffs Auslassung solcher Kapitel zu folgen, welche für ihre Schüler nicht geeignet sind, und in der Reihenfolge der Kapitel und Übungen nach ihrem Geschmack zu wechseln. — 7. Obgleich die Verfasser nicht versäumt haben, die hervorragenderen deutschen, französischen, italienischen und englischen arithmetischen Lehrbücher zu Rate zu ziehen, so haben sie doch nur wenige Rechenbeispiele diesen Quellen entnommen. Nur Day's »*Electric Light Arithmetic*« (London, 1887) sind sie für eine Reihe von Aufgaben zu Dank verpflichtet.«

Welches sind nun die hervorstechendsten charakteristischen Merkmale, durch welche sich die eben besprochenen drei amerikanischen Lehr-

bücher, also Southworth's »Grundzüge der Arithmetik« und Beman und Shmith's »Geometrie« und »Höhere Arithmetik« von den rechenmethodischen Erscheinungen des deutschen Büchermarktes wesentlich unterscheiden? — Antwort: Nach unserer Überzeugung sind dies folgende zwei: 1) die Beschränkung der Theorie auf das Allernotwendigste mit gleichzeitiger sorgfältiger und eingehender Berücksichtigung der Bedürfnisse des praktischen Lebens; auf verhältnismäfsig engem Raume wird eine erstaunliche Fülle von sachlichen Belehrungen über geographische, statistische und physikalische Rechenaufgaben und namentlich auch über Interessen-, Provisions-, Diskonto- und Wechselrechnung geboten; die Amerikaner huldigen thatsächlich und in Wahrheit dem prächtigen Grundsatz, der sich in Goethe's Wort »Grau, Freund, ist alle Theorie, doch grün des Lebens goldner Baum« ausgesprochen findet, während wir Deutschen noch viel zu sehr der blofsen Theorie nachhängen und aus pedantischer Übergründlichkeit nur zu häufig die Hauptsache, d. i. die Anwendung auf das Leben mit seinen vielgestaltigen hochwichtigen und dringenden Bedürfnissen und Anforderungen vergessen; in dieser Beziehung könnten wir ungemein viel von den praktischen Amerikanern lernen; — 2) unterscheiden sich die amerikanischen Lehrbücher von den deutschen auch in der äufseren Ausstattung und zwar zunächst durch möglichst soliden und geschmackvollen Leinwandeinband, sodann durch blendend weifses und sehr starkes und dauerhaftes Papier, endlich durch einen ungemein sorgfältigen, sauberen und reinen Druck; auch die zahlreichen in den Text gedruckten Illustrationen zeichnen sich durch seltene und vielleicht unübertreffliche Genauigkeit, Deutlichkeit und Anschaulichkeit aus; wie hübsch sind z. B. in Southworth's »Grundzügen der Arithmetik» die in mannigfaltigen Rosettenformen gezeichneten Aufgabenmagazine, die prächtigen Versinnlichungen der Längen-, Flächen-, Körper-, Hohl- und Gewichtmafse und die in den schönsten Zierschriften reproduzierten Rechnungen, Quittungen, Wechsel und Bankanweisungen, und wie überaus fein und rein sind in Beman und Smith's »Geometrie« und »Höhere Arithmetik« die geometrischen Figuren geraten; wie dürftig und ärmlich nehmen sich dagegen die meisten unserer deutschen Schulbücher aus; wäre es also nicht zu wünschen, dafs sich unsere Schulbücherverlage die amerikanischen zum Vorbild nehmen und gleich diesen ihre gröfste Sorgfalt und ihren höchsten Stolz auf eine mustergiltige typographische Ausstattung ihrer Verlagsartikel verwenden möchten.

Zum Schlusse wollen wir noch Beman und Smith's Prospekt »An die Algebralehrer der amerikanischen Hochschulen« vollständig und unverkürzt mitteilen, weil derselbe für die eigentümlichen Schulverhältnisse Amerika's ungemein bezeichnend ist und darum wohl jeden unserer verehrlichen Leser mehr oder weniger interessieren dürfte. Dieser Prospekt aber lautet in deutscher Übertragung etwa folgendermafsen: »Während kein ernster Lehrer damit einverstanden sein kann, dafs Versuche gemacht werden, die so wichtige Vorbereitung auf den Unterricht der niederen Kurse durch Korrespondenz zu ersetzen, mufs andererseits anerkannt werden, dafs es viele Algebralehrer giebt, welche sich nicht die Vorteile, die von der Universität oder dem Normal-Kollegium (der

Lehrerbildungs-Anstalt) geboten werden, zu Nutzen machen können und gleichwohl begierig sind, mit modernen Methoden vertraut zu werden. Solchen Lehrern nun, welche diese neuen Methoden kennen zu lernen wünschen und welche nach ihnen zu arbeiten gewillt sind, sobald sie die nötige Anleitung erhalten, bieten die Unterzeichneten einen Korrespondenzkursus an, welcher sich dem in ihren Klassen zu bewältigenden Lehrpensum so enge anpafst, als es die Verhältnisse nur immer erlauben. — Der Kursus wird aus 40 Lektionen bestehen, zwei die Woche. Jede Lektion dürfte zu ihrer Durchnahme 2 bis 3 Stunden beanspruchen. Die Fragen, welche hektographirt und, wie bereits bemerkt, zweimal wöchentlich versandt werden, sind so angeordnet, dafs ihre Beantwortung notwendigerweise zum Verständnis der modernen Behandlung des Gegenstandes führen mufs. Diese Antworten müssen an bestimmten Tagen eingeschickt werden und werden dann sofort mit Korrekturen, Vorschlägen, bibliographischen Noten etc. versehen und wieder zurückgesandt werden. — Der Kursus ist nur für Lehrer berechnet und setzt eine gediegene lebendige Kenntnis der Algebra voraus. — Die Beteiligung an dem Kursus berechtigt aber keineswegs zur leihweisen Entnahme von Büchern der Universität oder des Normal-Kolleges. — Der Kursus wird sowohl die besten Methoden der Darstellung der gebräuchlichen Fächer, wie auch die Anwendung der Symmetrie, der Homogenietät, der Resttheorie u. s. w. in dem gegenwärtigen Lehrplan der Hochschulen behandeln. Auch darf angenommen werden, dafs es für den Lehrer von grofsem Wert sein mufs, wenn er seine Schwierigkeiten von Zeit zu Zeit offen darlegen kann und mit umgehender Post Verbesserungsvorschläge empfängt. — Der Kursus wird am 1. November eröffnet. Nach dem 20. Oktober wird niemand mehr zugelassen. — Der Preis ist 10 Doll. praenumerando. Rückerstattung des Betrages bei früherem Austritt kann nicht erfolgen. Auch ist ein Lehrbuch zu kaufen im Preise von Doll. 1.10, Einzelheiten enthaltend, welche für den Kursus-Teilnehmer von Wichtigkeit sind. — Wooster Woodruff Beman, Professor der Mathematik an der Universität von Michigan. David Eugen Smith, Professor der Mathematik am Normal-Kollege des Staates Michigan. — Adresse für alle Korrespondenzen: Beman & Smith, Ypsilanti, Michigan.«

Schillers »Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie«.

Von **W. A. Lay**, Seminarlehrer in Karlsruhe.

Unter dem angeführten Titel hat Herr Universitätsprofessor Dr. Schiller in Giefsen in der sehr beachtenswerten »Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie«, herausgegeben von Schiller und Ziehen, eine Schrift veröffentlicht, über die zu referieren mich der Schriftleiter vorliegender Zeitschrift gebeten hat; vielleicht deshalb, weil sie sich enge an meinen »Führer durch den Rechtschreibunterricht« anlehnt und die für die Unterrichtspraxis wichtigsten Versuchsresultate jener Schrift eine glänzende Bestätigung der des »Führers« darstellen.[1])

[1]) Neue Bahnen VIII. 384.

An der Abhandlung sind drei Personen beteiligt; das Titelblatt bringt dies zum Ausdruck durch die Worte: »In Gemeinschaft mit Lehramtsassessor Heinrich Fuchs und Lehrer August Haggenmüller veröffentlicht von H. Schiller.« Herr Schiller leitet die Abhandlung ein und schliefst sie. Herr Haggenmüller berichtet über seine »Acht Versuche mit deutschen Wörtern mit Schülern im 3. Schuljahr: acht- und neunjährige Knaben der Vorschule des Grofsherzoglichen Gymnasiums.« Herr Fuchs liefert den Beitrag: »Orthographische Versuche mit lateinischen Wörtern«, die ebenfalls 8 Versuche umfassen und mit den Schülern der Sexta des Gymnasiums angestellt wurden. Herr Schiller ist der Urheber dieser Schrift; auf seine Veranlassung hin wurden die Versuche ausgeführt und wahrscheinlich auch geleitet, und ich ergreife gerne diese Gelegenheit für das Interesse, das er meinem »Führer durch den Rechtschreibunterricht« entgegengebracht, den verbindlichsten Dank auszusprechen.

Wir halten nun in unserer Besprechung und Kritik der Schrift die eben bezeichnete Reihenfolge ein, die die Schrift selbst angiebt. Wir wenden uns zu den einleitenden Bemerkungen.

1. Die Einleitung der Abhandlung.

Herr Schiller geht von den Klagen aus, die sowohl von Lehrern der Volksschule als auch von denen an höheren Schulen über das »mangelhafte orthographische Wissen und Können der Schüler« immer wieder laut werden und führt aus, dafs es zu Luthers und Göthes Zeit viel schwieriger gewesen sei, das Rechtschreiben zu lernen als heute; denn konnte sich damals ein Wortbild befestigen, fragt er, wenn es in der einen Zeile so und in der andern wieder anders aussah, und die Willkür doch nicht so weit ging, dafs jedermann schreiben konnte wie er wollte? Der Schüler, der heute in die Rechtschreibung eingeführt werde, sei von diesen Schwierigkeiten befreit; »denn er mufs sogar ganz fest bestimmte Regeln erlernen; freilich tragen gerade diese Einrichtungen und das darauf begründete Vertrauen vielleicht einen Teil der Schuld, dafs seine Orthographiefähigkeit zu wünschen übrig läfst.« (S. 6.)

Es berührt nun eigenartig, wenn in derselben Schrift Herr Fuchs (S. 59) kurzweg behauptet, die Regel bilde eine Hauptstütze des Rechtschreibunterrichts. Schon die Thatsache, dafs viele Leute orthographisch richtig schreiben, ohne eine Regel je gekannt zu haben, widerlegt diese Ansicht; die Regel spielt für die Orthographie und die Sprach**fertigkeit** überhaupt keine Rolle, und für die Erwerbung jener Fertigkeiten giebt es sicherere, kürzere Wege als die Regel. Über die Regel in der Orthographie und Grammatik habe ich mich ausführlich geäufsert in dem »Führer durch den Rechtschreibunterricht« (S. 183—191) und in dem Begleitwort zu den »Schülerheften für den verknüpfenden Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht«, mit dem Titel: »Grundfehler im ersten Sprachunterricht und ihre Abhilfe«[1]) (S. 16—20). Es wird dort gezeigt, dafs die Regel eben keine Hauptstütze des orthographischen Unterrichts bildet, dafs man bei beschränkten Unterrichtsverhältnissen einfacher

[1]) Vergriffen; der Inhalt enthält die 2. Auflage des »Führers«, die eben gedruckt wird. — Verlag von Otto Nemnich in Karlsruhe.

Volksschulen im Notfalle völlig auf sie verzichten kann, dafs sie thatsächlich, wie Herr Schiller vermutet, einen Teil der Schuld trägt, dafs die Fertigkeit im Rechtschreiben vielfach zu wünschen übrig läfst.

Herr Schiller führt ferner an, dafs zu Luthers Zeiten diejenigen Kinder, die die lateinische Bildung der Zeit empfangen sollten, gleichzeitig Latein und Deutsch oder richtiger nur Latein anfingen, und »die Wortbilder jener Sprachen kreuzten und verwirrten sich im Gehirn der armen Kleinen«. Er kommt zu dem Schlusse, dafs die Schwierigkeit der Orthographie selbst die heutigen, angeblich geringen Erfolge des Schulunterrichts weder rechtfertigen noch erklären könne, denn der Schüler von heute besitze aufser den erwähnten Vorteilen noch die andern, dafs die Lehrer besser gebildet, die Schulung der Jugend energischer und dauernder sei, und diese wohlfeile Bücher und besseres Schreibmaterial zur Verfügung habe.

Schiller hat die Überzeugung, dafs eine Besserung erzielt werden könne, »wenn nur erst einmal über die hier einschlagenden psycho-physiologischen Fragen Klarheit erzielt und Einverständnis herbeigeführt wird.« Hierin hat Schiller nach meiner Überzeugung vollständig recht, und zwar gilt dieser Satz nicht blofs für den Rechtschreibunterricht, sondern für viele andere Unterrichtsgebiete; diesen Gedanken habe ich schon wiederholt ausgesprochen und auch versucht, Beiträge zu leisten in der »Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts und Kritik der Reformbestrebungen auf Grund der neueren Psychologie«, in dem »Führer durch den Rechtschreibunterricht, gegründet auf psychologische Versuche« und neuerdings in dem »Führer durch den ersten Rechenunterricht, gegründet auf psychologische Versuche«.[1])

Herr Schiller sucht nun eine Art Theorie des Rechtschreibunterrichts abzuleiten — abzuleiten aus diesen oder jenen Beobachtungen und Erfahrungen. Die in dem »Führer durch den Rechtschreibunterricht« dargestellte Entwicklungsgeschichte des Rechtschreibunterrichts, in der ich mir die Aufgabe setzte, die Haupttypen in der Methodik dieses Unterrichtsgegenstandes vorzuführen, zeigte aber deutlich, dafs die Beobachtungen und Erfahrungen und das psychologische Wissen und Können auch der besten Pädagogen nicht genügten, um die psychologischen Grundlagen des Rechtschreibunterrichts aufzufinden. Hier können, wie mir seinerzeit Wundt geschrieben hat, nur Versuche eine Entscheidung bringen. Beobachtungen sind keineswegs gering zu achten; Beobachtungen liefern das Material, um eine Hypothese zu bilden, die die Grundlage für die Gestaltung zielbewufster Versuche darbietet, die selbst wieder die einzig zuverlässige Grundlage für eine richtige Theorie, für das naturgemäfse Lehrverfahren abgeben. Beobachtungen liefern uns das Material, um eine Theorie, ein Lehrverfahren zu stützen oder zu widerlegen. Über die Anforderung an die thatsächlichen verwendbaren Beobachtungen und Versuche im Gebiete der Methodik, über ihr gegenseitiges Verhältnis, ihre Verwertung und Bedeutung findet man Ausführliches in dem »Führer durch den ersten Rechenunterricht«.

---

[1]) Erschienen im Verlage von Otto Nemnich in Karlsruhe.

Verfolgen wir an einzelnen Beispielen wie Schiller zu Werke geht.

Er zieht aus dem Unterricht der Blindgeborenen den Schlufs, dafs für den Rechtschreibunterricht »der Weg vom Mund zum Ohr ein Hauptfaktor ist und unter allen Umständen bleiben mufs«. Schiller beruft sich also auf Erfahrungen mit Blinden; will er seinen Schlufs aufrecht erhalten, so mufs er doch wohl zulassen, auf der andern Seite zu behaupten, dafs das Auge (und Sprechbewegungsvorstellungen) mindestens ein ebenso wichtiger Faktor beim Rechtschreiben ist; denn die Taubstummenlehrer versichern, dafs Taubstumme im allgemeinen durch recht gute Orthographie überraschen. Schiller läfst aber diesen Schlufs nicht zu, denn er behauptet die »mangelhafte Festigkeit der Sehbilder für eine sichere orthographische Gewöhnung«.

In Giefsener Primanerarbeiten, sagt Schiller weiterhin, begegne man regelmäfsig Schreibungen wie teuflich, argwöhnig, und zwar »kann man stets feststellen, dafs die betreffenden Schüler nicht imstande sind, *sch* zu sprechen« (da dafür im Dialekt *ch* ausgesprochen werde). »Hier überwiegt also das Gehörbild alle Unterstützungen, die denkende Vorgänge bei der Orthographie und das Sehbild leisten. Ich glaube nun, mit mindestens ebensoviel Recht sagen zu können, nicht das Gehörbild, sondern die Sprechbewegungsvorstellung hatte das Übergewicht, da, wie Berkhan gezeigt, Sprachstotterer auch vielfach Schriftstotterer sind;[1]) da aufserdem, wie der Führer zeigt, viele Beobachtungen in der Schulpraxis, sprachpatalogische Fälle und Versuchsergebnisse dafür sprechen.

Vom Gesichtssinn führt er folgendes aus: »Wie wenig gerade er zuverläfsig ist«, das zeige sich an einer Beobachtung, die namentlich Lehrer oft machen können. Wenn man Schülerhefte korrigiere, und einen Fehler zum 4., 5. und 6. mal wieder finde, so beginne man schon zu zweifeln, wer eigentlich im Rechte sei, der Schüler mit seiner Orthographie oder der Lehrer mit seiner Korrektur.

Ich glaube nun nicht, dafs man aus dieser Beobachtung auf eine Unzuverlässigkeit des Gesichtssinnes schliefsen dürfe. Es ist physiologisch ganz natürlich, dafs ein Kampf stattfindet, der zur Verwirrung führt, wenn blasse Erinnerungsbilder, welcher Art sie auch sein mögen, zusammentreffen mit farbenfrischen, lebendigen, unmittelbaren Eindrücken, die von den Erinnerungsbildern in einem Elemente oder in mehreren abweichen. Eine sicher feststehende Thatsache ist es aber nun, dafs vermittelst des Auges weit bessere orthographische Resultate erzielt werden als vermittelst des Ohres; das beweisen die vielen Versuchsresultate des »Führers« und auch die der Herren Haggenmüller und Fuchs.

Schiller kommt nebenbei auch kurz auf die sog. Schreibfehler zu sprechen. Wir wollen aus einem ganz bestimmten Grunde auf diese Sache etwas näher eingehen. Es ist eine bekannte Sache, dafs sowohl Schüler als auch Lehrer und andere Personen, die die Orthographie eines Wortes vollständig beherrschen, dasselbe doch falsch schreiben. Nach meiner Ansicht lassen sich alle, oder doch die Mehrzahl dieser Fehler auf eine Zersplitterung der Aufmerksamkeit, auf Zerstreutheit zurück-

[1]) Näheres darüber enthält der »Führer durch den Rechtschreibunterricht« Seite 165.

führen, indem beim Niederschreiben des Wortes die Aufmerksamkeit aus irgend welcher Ursache mehr oder weniger unbewufst und unwillkürlich auf Dinge gelenkt wird, die so mächtig und eigenartig einwirken können, dafs ein Fehler entsteht. Dies ist der Fall, wenn ich z. B. beim Abschreiben eines Textes in verschiedenen Wörtern nach kurzen Zwischenräumen die Vorsilbe ent geschrieben habe und jetzt entlich statt endlich schreibe, oder, wenn ich mit dem leisen Sprechen dem Schreiben vorauseile und einen unrichtigen Buchstaben einsetze, der erst im folgenden Wort vorkommt. Auf diese Thatsache dürfte man mehr achtgeben, um in gewissen Fällen den Schülern gerechter zu werden und um auch Beobachtungen über das Mitspielen der Sprechbewegungen Aufschlufs zu erhalten. Dieses Verschreiben kommt in allen Versuchen über das Rechtschreiben vor, hat aber keine praktische Bedeutung, insofern die Versuche und ihre Ausführung allen den Anforderungen genügen, die ich aufgestellt habe, und insofern auch bei den nachfolgenden Versuchen, mit denen die vorhergehenden verglichen werden sollen -- wir gewinnen die Endresultate ja durch Vergleichung — die gleichen Umstände und im allgemeinen die gleiche Möglichkeit des Verschreibens wiederkehrt. Die Versuche von Fuchs und Haggenmüller entsprechen jenen Anforderungen in einem ganz wesentlichen Punkte nicht, da sie zum Teil begriffliche Wörter verwenden und der gleichartige Aufbau der Wörter aus Lauten vollständig aufser Acht gelassen wurde. Weil dieses aber in den Versuchen der Herren Fuchs und Haggenmüller geschehen, so weisen diese, namentlich die des Herrn Fuchs, gerade in diesem Betreff nicht die nötige Stetigkeit auf, und die Schlüsse, die sich auf diese Versuche gründen, sind schon aus diesem Grunde nicht stichhaltig. Weil die Wörter, die zur Verwendung kommen, nicht gleichartig gebaut sind, sind die Versuchsbedingungen, die gleich sein sollten, wenn man die Ergebnisse vergleichen will, verschieden und daher die Ergebnisse in mancher Hinsicht nicht zuverlässig. Wir werden auf diesen Punkt im weiteren Verlauf unserer Betrachtungen zurückkommen.

Schiller kommt dann auf folgende Beobachtungen zu sprechen, die man an »kleineren Schülern oft machen kann«. »Sie sprechen meist das Wort halblaut vor sich hin und accentuieren dabei den Konsonanten oder Vokal, über den sie unklar sind, scharf; lediglich bestätigt werden durch diese unwillkürlichen und unüberlegten Hilfsversuche, dafs auch schon der kleine Schüler die Erfahrung besitzt, die er natürlich durch den Unterricht gewonnen hat, dafs das völlige Erfassen des Wortbildes in seinem Lautbestande durch das Ohr erfolgt.«

Ich glaube, dafs dieser Schlufs unter keinen Umständen statthaft ist. Wenn das »völlige Auffassen« durch das Ohr und das Klangbild erfolgte, so müfsten die Schüler bei jenen Beobachtungen immer l a u t sprechen, oder die Sprechbewegungen könnten wegbleiben; er sagt aber, »sie sprechen meist das Wort halblaut vor sich hin«. Das Charakteristische an dieser Beobachtung sind aber die Sprechbewegungen und Sprechbewegungsvorstellungen. Die Sprechbewegungsvorstellung kann so energisch auftreten, dafs sie, wie Herr Schiller ganz richtig bemerkte, ganz unwillkürlich und unüberlegt« zum lauten Aussprechen führt. Kleine

Kinder sprechen alle ihre Gedanken beim Spielen laut aus; das Sprechen und die Sprechbewegungsvorstellung ist mit ihrem Denken fest verknüpft; kleine Schüler lesen alles laut oder bewegen doch die Lippen, ebenso ältere Leute, die keine Fertigkeit im Lesen haben. Erst später lernen sie die Sprechbewegungen unterdrücken, doch kommen sie auch bei älteren Leuten beim lebhaften Denken sehr oft so deutlich zum Ausdruck, dafs man sich darauf ertappt, dafs man laut vor sich hin gesprochen hat. Wir schliefsen aus diesen Thatsachen, dafs nicht das Klangbild des Wortes, sondern die Sprechbewegungsvorstellungen des Wortes bei vielen Menschen eine hervorragende Rolle spielt.

Ich habe in dem »Führer« die Begriffe: Bewegung, Bewegungsempfindungen und Bewegungsvorstellungen strenge geschieden. Da Herr Fuchs Bewegung und Bewegungsvorstellung nicht auseinander gehalten hat, so hat es zu folgenschweren Mifsverständnissen und Irrtümern Veranlassung gegeben. Die Empfindung, die bei der Bewegung der Gliedmafsen, der Sprachorgane (Lippen, Zunge, Kehlkopf etc.) durch Druck, Zug, Reibung etc. entstanden, nenne ich Bewegungsempfindungen, und die Erinnerungen an diese Empfindungen Bewegungsvorstellungen. Dafs die Bewegungsvorstellungen ein treues, dauerhaftes Gedächtnis haben, ermöglicht das Erlernen des Sprechens, des Schreibens, des Klavierspielens, des Gehens; kurz, alle jene Thätigkeiten, die in einer Bewegung von irgend welchen Muskeln bestehen, und die man als Fertigkeiten bezeichnet, haben Bewegungen, Bewegungsempfindungen und Bewegungsvorstellungen als wesentliche Grundlage. Wer sich näher über diese Bewegungsvorstellungen und über die psychologischen Vorgänge bei den Fertigkeiten orientieren will, der findet in dem »Führer« näheren Aufschlufs; einen weiteren Einblick gewähren: Münsterbergs »Beiträge zur experimentellen Psychologie«, Ribot »*Psychologie de l'attention*«, Dodge »Die motorischen Sprachvorstellungen« und andere. Ich wiederhole auch hier wieder: »Die Bewegungsvorstellungen sind bis jetzt von der Pädagogik vernachlässigt worden, und es ist Pflicht der Schulmänner, ihnen das nötige Interesse zuzuwenden. In meinen »Psychologischen Grundlagen und ihrer Anwendung auf die Umgestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichts« (1892) und in den Aufsätzen »Physiologische Psychologie und Schulpraxis« in der »Deutschen Schulpraxis« habe ich schon die hohe Bedeutung und praktische Verwertung an einzelnen Beispielen, z. B. bei der Auffassung von Formen (Buchstaben, Umrifs von Naturdingen etc.) durch Schreiben in die Luft und auf die Bank nachgewiesen.[1]) In meinem kürzlich erschienen Buche

[1]) Später hat der Schriftleiter eben der »Deutschen Schulpraxis«, Herr Schuldirektor Seyfert, dieses Schreiben als »Luftschreiben» und »Merkschreiben« für den orthographischen Unterricht empfohlen. Es sei gleichzeitig erwähnt, dafs Herr Seyfert während der Niederschrift dieser Zeilen über psychologische Versuche berichtet, in denen er zeigt, dafs für die Auffassung der Formen (Umrisse etc.) die Bewegungsvorstellungen des Auges das Netzhautbild an Wert nicht blofs erreichen, sondern sogar übertreffen. Dies ist ein neuer Beweis für die grofse Bedeutung der Bewegungsvorstellungen und zugleich des psychologischen Experiments für die Didaktik.

über den »ersten Rechenunterricht, gegründet auf psychologische Versuche« habe ich auch gezeigt, dafs bei der Entstehung der Zahlvorstellungen die Bewegungsvorstellungen wesentlich beteiligt sind; Ziehen meint sogar, ich hätte die Bewegungsvorstellungen noch mehr betonen sollen.

Die Hilfe, die Herr Schiller in jener Beobachtung kleiner Schüler dem Ohre zuschreibt, müssen wir also den Sprechbewegungsvorstellungen zu gut schreiben; die Hilfe glückt ja auch, wie Schiller zugiebt, wenn es nicht zum lauten Sprechen kommt. Weil der Schüler lebhaft die Bewegungsvorstellungen ins Bewufstsein ruft, kann die Erregung im Gehirn so energisch werden, dafs sie in den Bewegungsnerven nach den Sprachorganen geführt wird und diese in Bewegung setzt, so dafs bei genügender Kraft das laute Sprechen entsteht: so erklärt sich dieser »unwillkürliche und unüberlegte Hilfeversuch« in ganz natürlicher Weise. Näheres hierüber sagt der »Führer«, Seite 156—160, wo auch das instruktive Bild, das Preyer gebraucht, angegeben ist. Ist die Erregung im Sprechfelde des Gehirns nicht so stark, so strahlt sie nicht mehr auf die Sprachorgane über; diese bleiben wohl in Ruhe; aber doch können viele Personen, die motorisch veranlagt und in Selbstbeobachtung geübt sind, diese innern Erregungen und ihr Bestreben, nach aufsen sich fortzupflanzen, noch wahrnehmen, wie Stricker u. a. zeigen. (Führer, Seite 146.)

Diese innern Erregungen, die Bewegungsvorstellungen, können nun in den Versuchen nicht direkt nachgewiesen werden, weil sie sich für den Experimentierenden nicht kontrolierbar äufsern; dafs sie bei den jüngeren Schülern, deren bewegliches, unruhiges, typisch motorisches Wesen genugsam bekannt ist, vorhanden sind, giebt auch Herr Schiller indirekt zu, wenn er bei jenen Beobachtungen auch das leise, halblaute uud laute Sprechen der Wörter anführt. Es ist ferner an die Sprachstotterer zu erinnern, die auch in der Schrift stottern, an die Sprachkranken, die das, was sie nicht zu sprechen vermögen, auch nicht schreiben können, an die Primaner, die Herr Schiller erwähnt, an die Taubstummen, die ohne Gehör, blofs auf Grund von Auge und Sprachbewegungsvorstellungen orthographisch schreiben lernen. Es mufs betont werden: Die Bewegungsvorstellungen haben eine selbständige Bedeutung. Es sei aber zugleich erwähnt: das beste Mittel, sie hervorzurufen, d. h. sprechen zu lernen und sie zu kontrollieren, bildet allerdings das Gehör, aber, wie schon der Taubstummenunterricht zeigt, nicht das einzige. Wir werden auf diesen Punkt später bei der Besprechung der Versuchsergebnisse wieder zurückkommen.

Wie das Klangbild zu dem Sprechen, so verhält sich das Schriftbild zu dem Schreiben; es bietet das beste Mittel zur Erlernung und Kontrolle der Schreibbewegung. Sind diese aber einmal als Fertigkeit im Besitze, so kann man ohne Hilfe der Schriftbildvorstellungen schreiben,[1]) wie auch ohne Hilfe des Wortklangbildes gesprochen werden kann. Dies ist der Fall bei jedem gewandten und schnellen Schreiben oder Sprechen, bei dem man von dem Inhalt ganz in Anspruch genommen ist; also

[1]) Einen sehr interessanten Fall aus der Schulpraxis enthält die neue Auflage des »Führers«.

bilden bei gewandtem orthographischen Schreiben die Bewegungsvorstellungen das Element, das unter keinen Umständen fehlen darf. Die Bewegungsvorstellung ist in diesem Falle das entscheidende Element im Rechtschreibunterricht. Es kann jemand imstande sein, geläufig französisch zu sprechen, er kann auch imstande sein, die Klangbilder und Schriftbilder der Wörter zu verstehen und Schreibbuchstaben gewandt zu schreiben, und dennoch beherscht er die Orthographie der Wörter nicht, wenn er sie nicht häufig geschrieben hat. Es genügt eben nicht, die Schriftzeichen für die einzelnen Laute schreiben zu können. Die Verbindung der einzelnen Buchstaben mufs geübt werden. Wenn man die Laute einer Sprache beherrscht, so kann man noch nicht sprechen; wenn man die einzelnen Töne auf einem Instrument zu greifen weifs, so kann man noch nicht einzelne Tonfolgen spielen; wenn man die Einzelübungen einer turnerischen Übung kann, so vermag man noch nicht, sie sofort als eine Einheit auszuführen etc. etc.

Diese Ausführungen genügen schon um zu ersehen, dafs die Deutung, die Herr Schiller jener von ihm angegebenen Beobachtungen giebt, nicht stichhaltig und seine Ansicht, dafs das völlige Erfassen des Wortbildes in seinem Lautbestande durch das Ohr erfolge, nicht richtig ist — jene Beobachtungen zeigen gerade, dafs im Erfassen und Behalten des Lautbestandes eines Wortes die Sprechbewegungsvorstellungen eine hervorragende Rolle spielen.

Herr Schiller bespricht nun folgende Beobachtung. Schüler, die über die Schreibung eines Wortes im Unklaren sind und denen es »angeblich aus disziplinarischen Rücksichten« nicht erlaubt ist, das leise Sprechen oder das Schreiben auf die Bank etc. zu Hilfe zu nehmen, blicken starr auf einen Punkt »als wollten sich ihre Blicke in die Wand oder die Wandtafel bohren«. Sie würden angeben, »sie wollten sehen, wie das Wort geschrieben werde«, und auf Befragen bekomme man die Antwort, »sie schreiben für sich das Wort an die Wandtafel«. Herr Schiller deutet nun die Beobachtung so, dafs er sagt, der Schüler weifs, »dafs über die Schrift das A u g e entscheidet«. Sehen wir näher zu. Die Schrift wird durch die Hand erzeugt unter der Kontrolle des Auges; also handelt es sich bei der Schrift um die Schreibbewegungsvorstellung und die Schriftbildvorstellung des Wortes; mithin ist das Auge, das Schriftbild, nicht entscheidend, wie Herr Schiller meint. Das wird auch bestätigt durch seine Worte selbst: Die Kinder schreiben für sich das Wort an die Tafel. Die Kinder begnügen sich also nicht mit der Schriftbildvorstellung: sie s c h r e i b e n, sie nehmen die S c h r e i b b e w e g u n g s v o r s t e l l u n g zu Hilfe.

Dafs die Aneignung der sprachlichen Vorstellungen bei verschiedenen Personen sehr verschieden ist, habe ich in dem Begleitwort zu den »Schülerheften für den verknüpfenden Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht« ausgeführt, weil auch ich die Erfahrung machte, dafs man noch vielfach der irrigen Meinung ist, dafs jene Aneignung bei den normal veranlagten Menschen immer auf dieselbe Weise geschieht. Es giebt Personen, deren sprachliches Gedächtnis hauptsächlich auf die Sprechbe-

wegungsvorstellungen oder auf Klangbildvorstellungen oder auf die Schriftbildvorstellungen sich stützt; durch Übung kann auch bei ein und derselben Person dieses Gedächtnis sich ändern und bei den jüngeren Schülern, bei denen es noch nicht ausgeprägt ist, kann es durch den Unterrichtsbetrieb jedenfalls mächtig beeinflufst werden.

Dieser Umstand ist sehr wichtig, auch wichtig für die Besprechung der Schiller'schen Schrift. Beobachtungen, die man an sich oder an einer einzelnen Person gemacht hat, darf man also niemals als allgemein gültig hinstellen. Auch von diesem Gesichtspunkt aus erkennen wir wieder: Um zuverlässige Thatsachen für den Aufbau eines Lehrverfahrens zu erlangen, sind Versuche mit ganzen Klassen, mit möglichst vielen Klassen, mit möglichst vielerlei Klassen nötig. Die Versuche des Herrn Haggenmüller und des Herrn Fuchs erstrecken sich nur auf eine einzige Klasse; daher müssen die Resultate mit gewisser Vorsicht aufgenommen werden.

Herr Schiller ist nun mit seinen theoretischen Ausführungen zu Ende, und wir haben gesehen, dafs seine Ansichten über das Rechtschreiben nicht stichhaltig sind. Wir sind ihm Punkt für Punkt entgegengetreten und zwar zunächst mit dem gleichen Verfahren, das er selbst eingehalten hat, mit Beobachtungen und Erklärung der Beobachtungen. Es sei aber auch hier wieder darauf hingewiesen, dafs eine Grundlage für den Rechtschreibunterricht eben nicht durch vereinzelte Beobachtungen gewonnen werden kann, sondern allein durch Versuche, wie ich sie in dem »Führer« des näheren angegeben habe. Die Geschichte der Methodik des Rechtschreibunterrichts bestätiet dies, wie der »Führer« zeigt, in der glänzendsten Weise: Den besten Methodikern, die das reichste psychologische Wissen und Können besafsen, die mitten in der Praxis standen und über reichste Erfahrung verfügten, ist es nicht gelungen, Meinungen zu äufsern, denen andere Methodiker nicht wieder ebenso gewichtige entgegengesetzt hätten.

So hat Herr Schiller das Ziel, auf das er anschlägt, nicht getroffen, und dieses Ziel ist der »Führer«.

»Wohin führen nun diese Ausführungen?« fragt nämlich Herr Schiller selbst und antwortet: »Es ist im letzten Jahre eine interessante und wertvolle Schrift von Lay über eine Umgestaltung des Rechtschreibunterrichts erschienen, die angeführt wurde. Der Verfasser hat nicht die Zahl der Schriften über diesen Gegenstand einfach durch neue Behauptungen vermehrt; sondern er versucht es, auf physio-psychologischem Wege und an der Hand des Experiments sicheren Boden zu gewinnen. Die Arbeit ist sehr verdienstlich, und sie wird wohl geeignet sein, die jetzt bestehende Unklarheit mannigfach zu beseitigen.« Weiterhin nimmt Herr Schiller Bezug auf einige Urteile über den Führer, die der Verleger dem Begleitwort zu den »Schülerheften« angeschlossen hat. Wenn es ihm nun auffällt, dafs die »Volksschullitteratur« energisch für den Führer eintritt, so gereicht es doch wohl der »Volksschullitteratur« und den Männern der Volksschule, den Lehrern, Seminardirektoren und Schulinspektoren nur zur Ehre, wenn sie schon kurze Zeit nach dem Erscheinen eines

Buches didaktischen Inhalts dasselbe studiert und, nachdem sie es für gut befunden haben, für dasselbe eintreten; aus der »Litteratur der höheren Schulen« hingegen ist mir bis jetzt — zwei Jahre nach dem Erscheinen des Buches — so gut wie nichts über den »Führer« bekannt geworden. Aus welchen Gründen wohl? Darüber nachzudenken, überlasse ich dem Leser. Der Physio-Psychologe, Universitätsprofessor Münsterberg, eine Autorität auf dem Gebiete der experimentalen Psychologie, hat, wie er mir schrieb, den Führer »zweimal studiert« und nicht etwa ein »sehr allgemeines und vorsichtig gehaltenes« Urteil über denselben gefällt, sondern in langer Ausführung meine Fragen nach der Zuverlässigkeit der Versuchsresultate bezüglich der fundamentalen Fragen, »der Hauptpunkte« des Rechtschreibunterrichts, zusammen fassend mit den Worten beantwortet: »Die Hauptpunkte ihrer Aufstellung sind durch Ihre Versuche wirklich bewiesen und verdienen zweifellos in die pädagogische Praxis eingeführt zu werden.« Der 2. Teil dieses Satzes bezieht sich auf die zweite meiner Fragen, die hiefs: Verdienen die auf die Versuchsergebnisse sich gründenden fundamentalen Sätze in der Unterrichtspraxis durchgeführt zu werden?

Herr Schiller hat nun zwei Einwände gegen den Führer zu erheben. Er glaubt, ich würde physiologische Theorie und Erklärungsversuche als Thatsachen betrachten, und die Versuche liefsen wesentliche Momente aufser Acht. Sehen wir nun zu, ob er recht hat.

Er spricht von einem »Glauben Lay's«, »dafs die Lokalisation und der Verlauf dieser Vorgänge (bezüglich der sprachlichen Vorstellung im Gehirn in allen Einzelheiten so fest stünde, wie er es darstellt.« Hat nun Herr Lay diesen »Glauben«? Nein; denn Seite 136 berufe ich mich auf die Gehirnphysiologen Meynert, Kufsmaul, Lichtheim, und weiterhin auf Stricker; dafs diese Forscher in manchen Dingen abweichende Ansichten haben, ist mir keineswegs entgangen; ja ich habe sie gerade aus diesem Grunde angeführt. Im »Führer« wird ferner Seite 154 von den verschiedenen »schematischen« Darstellungen der Felder und Bahnen der Sprache von Wundt und der von Lichtheim gesprochen; es wird weiterhin gesagt, über welche Dinge bei den Hirnphysiologen Übereinstimmung herrscht; endlich wird auch über die Zuverlässigkeit des »Schemas« von Lichtheim gesprochen. Daraus geht zur Genüge hervor, einmal dafs ich mir vollständig klar war, dafs ich nicht thatsächliche Verhältnisse, sondern blofs schematische Darstellungen biete, um ein Bild der Vorgänge geben zu können; dann aber auch, dafs ich wufste, dafs man über die Existenz und die Lage der sprachlichen Felder einig ist, dafs man auch über einige Verbindungsbahnen orientiert ist, dafs man aber über die Verbindung der Felder verschiedene Ansichten habe. Es sei bei dieser Gelegenheit erwähnt, dafs Professor Rosa in dem »Zentralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie« ein neues Schema üder die »Zentren und Bahnen der Sprache« entworfen hat, welches er mir mitteilte und von dem er aussagte, dafs er veranlafst sei, auf Grund meiner Versuche eine Veränderung vorzunehmen. Dann möchte ich auch auf das Vorwort zu dem »Führer« hinweisen, wo ich mit Absicht und Nachdruck hervorhebe: Kern meiner Arbeit seien die psychologischen Ver-

suche, nicht die Erklärung der Versuche, auch nicht die vereinzelten Beobachtungen oder psychologischen Erwägungen oder Erfahrungen in der Praxis. Allein die Thatsachen, die durch die Versuche mit vielen und vielerlei Klassen festgelegt wurden, sehe ich als Hauptsache an, und nur auf die Ergebnisse der Versuche und nicht auf ihre Erklärung gründe ich die fundamentalen Sätze des naturgemäfsen Lehrverfahrens, das der Führer darlegt.

Die angeführten Thatsachen genügen schon, um zu zeigen, dafs ich keineswegs psychologische Theorien und Erklärungsversuche als feststehende Thatsachen ansehe, wie Herr Schiller meint; ich wufste recht wohl, wo ich es mit Theorien und Problemen, mit mehr oder weniger feststehenden und ganz unsicheren Thatsachen zu thun hatte. Wir sehen also: Der erste Einwand, den Herr Schiller macht, ist nicht stichhaltig.

Nun noch ein Wort zu den »physiologischen Theorien und Erklärungsversuchen« selbst. Da jeder denkende Mensch ein Bedürfnis nach Erklärung von Thatsachen hat, so mufste ich doch wohl auch annehmen, dafs die Leser meiner Schrift ein solches verspüren, und ich mufste dieses Bedürfnis zu befriedigen suchen. Wenn aber die Theorien geeignet sind, dem Leser einen Einblick in das dichte Netz der verwickelten, aber äufserst wichtigen physiologisch-psychologischen Verhältnisse zu geben, und wenn dieser Einblick geeignet ist, manche Erscheinungen besser zu erfassen und zu verstehen, so war ich verpflichtet, den Theorien nicht aus dem Wege zu gehen. Lichtheim sagt, dafs er sein Schema jeweils bei den Vorlesungen vorführe, um seinen Zuhörern, den Medizinern, das Verständnis zu erleichtern. Wenn nun die wissenschaftliche physiologische Fachlitteratur solche Theorieen aufstellt und die Physiologen bei ihren Erklärungen sie verwerten, wenn Kufsmaul, Wundt, Wernecke, Lichtheim, Jakob, Rosa Schemata über die Felder und die Bahnen der Sprache in wissenschaftlicher Weise begründen und zur Erklärung verwenden, so wird mir wohl niemand das Recht bestreiten, eine der Theorien, eines der Schemata auszuwählen und zu den gleichen Zwecken zu verwenden. Es mufs aber auch mein gutes Recht sein, die Auswahl so zu treffen, dafs Theorie und Schema meinen Ansichten entsprechen;[1]) um so mehr ist dies der Fall, wenn meine Versuche selbst geeignet sind, wie es nach Rosa zu sein scheint, zur Klärung der Verhältnisse etwas beizutragen.

Nach vielen Zuschriften, die ich aus allen Teilen Deutschlands und aus dem Auslande erhielt, ist etwas gelungen, was ich mit den Worten des Führers (Seite 156) wiederhole: »Es ist uns möglich geworden, einen Blick in die komplizierten physiologisch-psychologischen Prozesse beim Sprechen-, Lesen- und Schreibenlernen zu thun«, und wir haben, wenn auch nur im allgemeinen, die physiologisch-psychologische Grundlage für den elementarsten Elementarunterricht für das Sprechen-, Lesen- und Schreibenlernen kennen gelernt.«

[1]) Wie ich ersehe, hat Dodge in seiner Schrift »Die motorischen Wortvorstellungen«; die wie der »Führer« 1896 herausgegeben wurde, ebenfalls das Schema von Lichtheim verwendet.

Herr Schiller kommt nun auf die Bewegungsvorstellungen zu sprechen und meint, wie es scheint, ich hätte die Resultate von Strickers Untersuchungen bezüglich der Sprachvorstellungen »schlankweg« übernommen und daraus zu weitgehende Schlüsse gezogen. Ich muſs hier zunächst hervorheben, daſs der »Führer«, wie das Vorwort sagt, zunächst für die jungen Lehrer bestimmt ist, die eben das Seminar verlassen haben, die im psychologischen Wissen und Können noch wenig bewandert sind, aber psychologisch beobachten lernen sollen. Die Versuche Stricker's, die ich im »Führer« angebe, bieten nun reichliche Gelegenheit zu einfachen Beobachtungen an sich selbst und an den Schülern, zu Beobachtungen, die für das pädagogische Wissen und Können von gröſster Bedeutung sind. Dies war es vor allen Dingen, das mich veranlaſst hat, den Untersuchungen Stricker's ausgiebig Raum zu gestatten. Und ich habe mich nicht getäuscht; zahlreiche Zuschriften von jungen Lehrern zeigen mir, daſs sie meinem Wink, nach dieser Richtung zu arbeiten, nachgekommen sind. Es ist nun nicht richtig, wenn man etwa meint, ich hätte die Resultate ohne weiteres angenommen; denn ich schrieb Seite 136 des Führers ausdrücklich: Sie »haben zunächst nur für Stricker selbst Geltung«. Ferner: »Manche (!) Beobachtungen sind aber auch von andern Personen, an die sich Stricker wandte, als richtig bestätigt worden, und gerade diese Beobachtungen sind für unsere Untersuchungen von Bedeutung. Es ist aber wünschenswert, daſs die Versuche Stricker's vielfach nachgeprüft werden etc.« Dies ist auch geschehen, und Stricker hat vielfach Recht bekommen. Ich möchte ferner auf den Führer aufmerksam machen, der (Seite 136) eine Reihe von Beobachtungen über die Sprechbewegungsvorstellungen angiebt, die ich und andere in der Unterrichtspraxis gemacht haben. Ich habe auſserdem eine Reihe von Spracherkrankungen angeführt, und wohl diese haben mich ehemals veranlaſst, zu vermuten, daſs die Sprechbewegungsvorstellungen eine wichtige Rolle im Sprachleben und auch in dem Orthographieunterrichte spielen müſsten. Weiterhin ist auch zu beobachten, daſs ich stets didaktische Zwecke und damit nicht erwachsene Personen, sondern die Schüler im Auge hatte, daſs ich hauptsächlich mein Augenmerk auf diese richtete und bei meinen Zielen auf diese richten muſste. Endlich muſs ich mit allem Nachdruck hervorheben, daſs ich durch die Klassenversuche die Annahme Stricker's in der Weise zu prüfen suchte, daſs ich zugleich bestrebt war, Auskunft zu erhalten über den Anteil der Sprechbewegungsvorstellungen am Rechtschreiben.

Aus diesen Thatsachen geht hervor, daſs ich die Resultate Stricker's nicht ohne alles weitere übernommen habe, sondern ihnen im hohen Grade kritisch gegenübergetreten bin.

Das Sprechbewegungsfeld in der Gehirnrinde ist nun, wie der »Führer« näher ausführt, das Zentrum, das in der Hirnphysiologie zuerst festgestellt wurde. Es ist sicher stehende Thatsache, daſs seine Verletzung das Sprechen stört oder aufhebt, daſs es also gleichsam das Gedächtnismagazin darstellt, in dem die Sprechbewegungsvorstellungen aufgespeichert sind. Hätten die Bewegungsvorstellungen kein Gedächtnis, so könnten wir niemals eine Fertigkeit im Sprechen, im Schreiben,

Zeichnen, Gehen etc. etc. erlangen. Damit ist ihre grofse Bedeutung genügend gekennzeichnet: Ohne Sprechbewegungsvorstellungen giebt es kein Sprechen, und die erste Sprechbewegung des Kindes kam in ähnlicher Weise zustande, wie die erste Bewegung des Armes, Beines oder Kopfes. Fügen wir gleich hinzu, ebenso sicher feststehend ist es: Ohne Einübung von Schreibbewegungen, ohne Schreibbewegungsvorstellungen, giebt es kein Schreiben. Ohne Bewegungsvorstellungen giebt es überhaupt keine Übung, keine Fertigkeit, keine Gewohnheit — ein Gesichtspunkt, der auch für die Pädagogik von fundamentaler Bedeutung ist.

Nun ist man in pädagogischen Kreisen, die, wie wir wissen, sich mit den Bewegungsvorstellungen noch wenig beschäftigt haben, da und dort geneigt, in der »Unbestimmtheit« derselben einen solchen Mangel zu erblicken, dafs man sich im Rechte glaubt, sie auch fernerhin nicht zu beachten. Alle diese Schulmänner haben schon die Raschheit, Exaktheit und Sicherheit von Bewegungen eines Kalligraphen, Zeichners oder irgend eines Künstlers, im weitesten Sinne des Wortes genommen, bewundert, und sie haben bei dieser Gelegenheit die Bewegungsvorstellungen bewundert, bei deren Nennung sie die Achseln zuckten. Gerade deshalb, weil die Bewegungsvorstellungen den andern Vorstellungen gegenüber unbestimmt, leer, nichtssagend, einfach erscheinen, können sie in den Kampf der Motive bei einer Handlung, d. h. der Ausführung von Bewegungen, nicht gespalten, nicht getrennt, nicht der Überlegung unterworfen werden, und daher können die Bewegungen so rasch und sicher ablaufen. Wir erkennen auch hieraus schon die entscheidende Bedeutung gut eingeübter Schreibbewegungsvorstellungen der Wörter für das Rechtschreiben. Die Bewegung, und somit die Bewegungsvorstellung, haben für Tiere und Menschen die allergröfste Bedeutung. Man denke den Menschen im Naturzustande, wie er Nahrung, Obdach etc. erwirbt, den Gefahren entgeht, und wir werden begreifen, dafs die Bewegungsvorstellungen und Bewegungen automatisch, d. h. sicher wie ein Uhrwerk ablaufen müssen: Wie schlecht würde es ihm gehen, wenn er sich besinnen müfste, wie der komplizierte Mechanismus in Bewegung zu setzen sei!

Für die Didaktik ist noch eine andere Eigenschaft der Bewegungsvorstellungen von grofser Bedeutung, auf die ich hier aufmerksam machen möchte. Die Sprech- und Schreibbewegungsvorstellungen kann der Schüler jdeerzeit nach aufsen projizieren; er kann sie auf diese Weise jederzeit durch die andern Sinne, durch das Ohr oder das Auge kontrollieren; er kann jederzeit anstelle der Bewegungsvorstellungen d. h. der Erinnerung an die Bewegung, vermittelst der Bewegungen selbst, die Bewegungsempfindung, die sinnliche Anschauung selbst setzen. Es kostet nicht blofs dem Erwachsenen, sondern auch dem Schüler eine beträchtliche Anstrengung, die Erinnerung des Klanges und des Schriftbildes eines Wortes sich genau vorzustellen, wie man sich jeden Augenblick sofort überzeugen kann; viel leichter gelingt es mit Hilfe der Bewegungsvorstellungen d. h. durch leises oder vorgestelltes Sprechen oder durch Schreiben auf die Bank oder vorgestelltes Schreiben. Es ist daher erklärlich, dafs die jüngeren Schüler, bei denen der motorische Charakter

so deutlich zu Tage tritt, in den Beobachtungen des Herrn Schiller besonders gern die Sprechbewegungs- und Schreibbewegungsvorstellungen zu Hilfe nehmen, wenn sie beim Rechtschreiben im Zweifel sind.

Kehren wir nun zu den Ansichten Schillers zurück. Nachdem er von der Unterscheidbarkeit der Bewegungsvorstellungen gesprochen hat, sagt er: »Aber wenn hier auch gröſsere Übereinstimmung bestände als besteht, so würde sie für die Zwecke der Erlernung der Orthographie nichts bedeuten, da die Kinder die Selbstbeobachtung von Physiologen nicht erlangen und nie üben werden.« Hierzu sei kurz bemerkt: Wir haben bereits gezeigt, daſs es gar nicht nötig ist, ein klares Bewuſstsein, eine deutliche Unterscheidung von den Bewegungsvorstellungen zu haben, um eine Fertigkeit zu erlangen; wir lernen ja gehen, sprechen, schreiben etc. ohne je etwas von Bewegungsvorstellungen zu wissen, und eine Bewegung, eine Fertigkeit läuft um so besser ab, je weniger man sich über die Bewegung zu besinnen hat. Wir haben bereits gezeigt, daſs ohne Bewegungsvorstellungen es keine Bewegung giebt; das orthographische Schreiben eines Wortes ist nun aber die Ausführung von Bewegungen, also kann man kaum sagen, die Bewegungsvorstellungen würden »für die Zwecke der Erlernung der Orthographie nichts bedeuten«.

An einer anderen Stelle sagt Herr Schiller, Charkot »habe zweifellos das richtige getroffen«, wenn er das Wort als eine Zusammensetzung betrachtet aus dem Gehör-, Gesichts-, Sprech- und Schreibbilde. Auch wir nehmen dies als richtig an.[1]) Wenn aber die Vorstellungen verknüpft sind, so ist es ganz natürlich, daſs die eine Vorstellung die andere stützt, daſs also auch die Sprechbewegungsvorstellung der Schreibbewegungsvorstellung zu Hilfe kommen kann und wirklich zu Hilfe kommt. Es ist also unrichtig, wenn man meint, die Bewegungsvorstellungen würden für die Zwecke der Erlernung der Orthographie »nichts« bedeuten.

Was nun Herr Schiller von Charkot anführt, ist auch meine Ansicht. Ich habe im »Führer« ausgeführt, daſs Klangbild, Sprechbewegnngsvorstellung, Schriftbild, Schreibbewegungsvorstellung und die begriffliche Vorstellung von »Rose« Teilvorstellungen sind, die zu einer Gesamtvorstellung innig verknüpft seien. Ich glaube nun aber auf Grund der Thatsachen, die ich hier angedeutet und im Führer eingehend behandelt habe, daſs nicht das Klangbild, wie Herr Schiller meint, sondern die Sprechbewegungsvorstellung den gröſseren Anteil bei Erlernung der Rechtschreibung in unseren Schulklassen hat. Es ist wohl zu beachten: Was dieser oder jener Autor auf physiologisch-psychologischem Gebiete zu Gunsten des Klangbildes sagt, bezieht sich nicht auf Schüler oder gar auf Schulklassen. Es sind immer nur Einzelbeobachtungen Erwachsener, die dort angegeben werden. Ich habe nun versucht, den Beweis durch das Experiment mit Schulklassen zu führen. Es ist gelungen, namentlich in den Versuchen mit den Seminaristen, zu zeigen, daſs, wenn leichte Sprechbewegungen (leises Sprechen) zum bloſsen »Hören«

[1]) Siehe »Grundfehler im ersten Sprachunterricht«. — Es sei gestattet, darauf hinzuweisen, daſs sie vergriffen sind und nicht mehr selbständig erscheinen, sondern in der neuen Auflage des »Führers« eingearbeitet sind.

oder »Sehen« hinzutrat, die Fehlerzahl in weitaus den meisten Fällen herabgesetzt wurde. Es liegt nun die Vermutung nahe, dafs beim blofsen Hören — die Wörter wurden dabei den Kindern laut und deutlich vorgesagt — jeweils ein ganz leichtes leises Mitsprechen oder doch ein inneres Mitsprechen stattgefunden hat, trotzdem man den Schülern geboten hatte, den Mund geschlossen zu halten. Jeder Lehrer, der einmal in den unteren Klassen unterrichtet hat, weifs, wie in der Regel die Lippen der Kinder sich bewegen, wenn der Lehrer laut und deutlich vorspricht. Jeder aufmerksame Beobachter der Kinder weifs, dafs sie jedes Wort, das an ihr Ohr schlägt, nachsprechen oder nachzusprechen suchen. Ich bin daher gezwungen, anzunehmen, dafs die Resultate, die bei den Versuchen »Blofses Hören« erzielt werden, nicht einzig und allein dem Klangbild zuzuschreiben sind, sondern dafs schon die Sprechbewegungsvorstellungen einen gewissen Anteil daran haben. So war es mir nicht möglich, den wirklichen Anteil der Sprechbewegungsvorstellungen an dem Rechtschreiben zahlenmäfsig genau zu bestimmen. Wenn auch der Mund von allen Schülern fest geschlossen bliebe, was nicht der Fall ist, so würden sich doch noch die Zunge und die Muskeln des Kehlkopfes leicht bewegen, ohne dafs man es bei unseren Versuchen kontrollieren und in Rechnung ziehen könnte. Wenn zu dem Hören das Lesen, Sprechen, also äufserlich sichtbare Sprechbewegungen hinzutreten, so ist im Durchschnitt die Fehlerzahl bei jedem Volksschüler von 4,54 auf 3,83 herabgesunken, und wenn zu dem Sehen ohne äufserlich sichtbare Sprechbewegungen, leises Sprechen hinzutrat, so hat sich die Fehlerzahl von 1,82 auf 1,60 vermindert.

Aus den Versuchen geht sicher soviel hervor, dafs die Sprechbewegungen beim Rechtschreibunterricht in beträchtlicher Weise beteiligt sind. Die neue Auflage des »Führers« wird auch bezüglich dieses Punktes besseren Aufschlufs durch neue Versuche und Beobachtungen bringen.

Es hätte mich sehr gefreut, wenn es Herrn Schiller gelungen wäre, eine Versuchsanordnung zu entdecken, durch welche man die Schwierigkeiten, die sich mir in diesem Punkte entgegenstellten, überwunden hätte; die Versuche, die Herr Schiller veröffentlicht, sind in ihrer Gestaltung aber vollständig den meinigen nachgebildet; Herr Schiller und die Herren Fuchs und Haggenmüller haben die Schwierigkeiten nicht gekostet, die Arbeit nicht gefühlt, die nötig war, um den Weg für eine experimentelle Lösung des ganzen Problems zu finden. Das Problem, den Anteil der Sprechbewegungsvorstellungen am Rechtscheibunterricht zahlenmäfsig genau festzustellen, ist der schwierigste Teil in der ganzen experimentellen Untersuchung. Sie ist psychologisch in hohem Grade interessant, hat aber, wie wir sehen werden, für die Unterrichtspraxis zunächst keine Bedeutung gegenüber der Frage: Welches ist der Wert der einzelnen orthographischen Übungen (Diktieren, Buchstabieren, Abschreiben etc.)? In der neuen Auflage des »Führers« bin ich jedoch ausführlich auf diese Frage zurückgekommen. (Schlufs folgt.)

Bücher und Zeitschriften.

Apperzeption, Über, v. Lange, Dr., Schulinsp., eine psychologisch-pädagogische Monographie. 6. Aufl. 234 S. 3 M. Leipzig, Voigtländer.

Aus Natur- und Geisteswelt. IV. Weise, Prof. Dr., Schrift- und Buchwesen in alter und neuer Zeit. 152 S. geb. 1,15 M. Lpzg., Teubner.

Benekes Leben und Philosophie. Auf Grund neuerer Quellen kritisch dargestellt von Gramzow, Dr. O. 284 S. 2,50 M. Bern, Steiger u. Co.

Bilder-Atlas zur Zoologie der niederen Tiere von Marschall, Prof. Dr. 292 Abb. mit Text. 134 S. geb. 2,50 M. Leipzig. Bibl. Institut.

Deutsche Sprach- und Litteraturgeschichte im Abrifs von Evers, Prof. 1. T. Deutsche Sprach- und Stilgeschichte. 284 S. 3,60 M. Berlin, Reuther u. Reichard.

Erdkunde, Allgemeine, v. Hann, Hochstetter u. Pokorny. 5. Aufl. v. J. Hann, Ed. Brückner u. A. Kirchhoff. 3. Abt. Wien u. Prag, F. Tempsky. Leipzig, G. Freytag. 3. Kirchhoff, Alfr.: Pflanzen- u. Tierverbreitung. Mit 157 Abb. im Text und 3 Karten in Farbendruck. (XI, 327 S.) n 10—.

Erziehungsschule, D. deutsche, ihr Unterricht, ihre Zucht und Regierung, sowie ihre Verbindg. m. dem Elternhause und das Schulleben nach den Forderungen der wissenschaftl. Pädagogik v. Fröhlich, Dr., Schulinspektor. Gekrönte Preisschrift. 2. Aufl. 191 S. M. 2,80. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer.

Freimütige Bekenntnisse von E. Clausen. 159 S. 2 M. Berlin, Fontane u. Co.

Geschichtsunterricht, Der, nach den Forderungen der Gegenwart. Ein meth. Handbuch im Anschlusse an die deutsche Geschichte von H. Weigand u. A. Tecklenburg, bearb. v. H. Weigand. 2. Tl. (In 3 Lfgn.) 1. Lfg. 176 S. M. 1.50. Hannover, C. Meyer.

Gemeinschaft und Persönlichkeit, im Zusammenhange mit den Grundzügen geistig. Lebens. Ethische und psycholog. Studien v. Wenzel, Dr. 141 S. M. 2.80. Berlin, R. Gaertners Verlag.

Grimm, Die Brüder, ihr Leben u. Wirken in gemeinfassl. Weise dargestellt v. Dr. Franke. 176 S. 2.40 M. Dresden, Reifsner.

Katholizismus, Der, als Prinzip des Rückschritts f. d. Christentum u. d. Staat, sowie als Hemmnis für die Vernunft u. d. Wahrheitsgefühl. 39 S. 80 Pf. Zürich, Fäsi u. Beer.

Kieperts Wandkarte der deutschen Kolonien. Berlin, D. Reimer. aufgez. 8 M.

Konfirmandenunterricht u. d. öffentlichen Christenlehre, sowie d. die einschlägige Litteratur des Religionsunterrichts auf d. Oberstufe der Volksschule (1879—1898), von Schindler, Pfarrer. 82 S. 2 M. Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer.

Kulturgeographie des deutschen Reichs und seine Beziehungen zur Fremde v. A. Tromnau. 2. Aufl. 149 S. 2 M. Halle, H. Schroedel.

Psychologie, Zur, Prinzipienfrage v. W. Heinrich. 74 S. 2 M. Zürich, Speidel.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. 8 M.

Der Türmer. Monatsschrift für Geist u. Gemüt von E. v. Grotthufs. Stuttg., Pfeiffer u. Greiner; vierteljährlich 4 M.

Zur guten Stunde. Illustrierte Familien-Zeitung, herausgegeben v. R. Bong. Gratis-Beilage: Meister-Novellen des XIX. Jahrhunderts. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Für alle Welt. Illustr. Familien-Zeitschrift, herausgegeben v. R. Bong. 28 Hefte 3 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Moderne Kunst. Illustr. Zeitschrift. 24 Hefte à 60 Pf. Berlin, R. Bong.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 6. *Juni* 1899. X. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft.

Von Prof. Dr. **Bernheim** in Greifswald.

(Schlufs.)

3.

In keinem Fache verfolgt der Unterricht wohl den alleinigen Zweck, das betreffende Fach zu lehren; vielmehr werden pädagogische Nebenzwecke dabei teils ganz von selbst erreicht, teils mit Absicht angestrebt. Zum Beispiel ist gewifs das eigentliche Ziel des französischen Unterrichts, das Französische verstehen zu lehren; aber dieser Unterricht übt zugleich das Gedächtnis, übt die Zunge, giebt Vorstellungen von fremdem Volkstum und macht dadurch aufmerksam auf Sonderheiten des eigenen Volkstums, ja neuerdings denken Einige durch phonetisch-historische Methode zugleich einen Einblick in den Gang der Sprachentwickelung überhaupt zu geben. Der Geschichtsunterricht nun gestattet eine besonders reiche Fülle von Nebenzwecken und man hat solche immer mit besonderer Vorliebe dabei verfolgt. Ueberall findet man solche in den methodischen Erörterungen über den Geschichtsunterricht lebhaft betont: es soll geweckt und gepflegt werden die Heimats- und Vaterlandsliebe, die Anhänglichkeit an das Herrscherhaus, der bürgerliche Gemeinsinn im Gegensatz zum Egoismus, allgemeine Menschenliebe, sittliche Urteilskraft, Schätzung der Tugenden, Verachtung der Laster, religiöser Sinn, christlich fromme Lebensführung, die Phantasie, das allgemeine Vorstellungs- und Urteilsvermögen, Verständnis der Gegenwart und ihrer Verhältnisse usw. Das alles sind gewifs höchst wertvolle und wünschenswerte Ziele und Zwecke — aber die Hauptsache mufs doch bei allem Unter-

richt der Lehrzweck des betreffenden Faches selber bleiben, und man kann sich keinen noch so wertvollen Nebenzweck gefallen lassen, der diesen Hauptzweck verdrängte oder vereitelte. Diese anscheinend so selbstverständliche Forderung wird indes beim Geschichtsunterricht oft genug verkannt oder vernachlässigt: man stellt Ziele in den Mittelpunkt, welche den eigentlichen Lehrzweck »Geschichte verstehen lehren« beeinträchtigen, verdrängen. Was es heifst »Geschichte verstehen lehren«, bestimmt hier, wie in jedem Fache, die Wissenschaft; derselben gilt als allgemein anerkanntes Ziel, wie ich in den vorigen Abschnitten dargelegt habe, die Begebenheiten und Zustände als etwas Gewordenes und weiter Werdendes, im Zusammenhange der Entwickelung aufzufassen, und dies ist das Richtziel des Unterrichts in dem Sinne, wie ich es oben, S. 266 ff., erörterte. Was sich mit diesem Hauptziel und -zweck verträgt, haben wir willkommen zu heifsen; was ihm zuwiderläuft, müssen wir ablehnen.

Das ist der Gesichtspunkt, von dem aus meines Erachtens jede Methode aufser ihrer sonstigen pädagogischen Qualität zu prüfen ist und seitens des Historikers geprüft werden darf, ohne dafs er seine Kompetenz überschritte.

a. Die biographische Methode.

Im allgemeinen herrscht diese Methode in der Volks- und Bürger-(Mittel)-Schule sowie auf den Unterstufen der höheren Schulen.

Für die preufsische Volksschule ist sie nach den »Allgemeinen Bestimmungen« von 1872 so fixiert: »in der Geschichte sind aus der älteren Geschichte des deutschen Vaterlandes und aus der älteren brandenburgischen Geschichte einzelne Lebensbilder zu geben; von den Zeiten des dreifsigjährigen Krieges und dem grofsen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen fortzuführen«. Nach den Bestimmungen von 1872 für die Mittelschulen sollen zuerst gegeben werden »Biographien aus der Weltgeschichte aller Zeitalter, ausführlicher aus der Heroenzeit und dem Altertum, aus Mittelalter und neuester Zeit nur die bekanntesten Männer; dann nochmals Biographien aus der ganzen Weltgeschichte, wobei jedoch die aus der vaterländischen Geschichte besonders hervorgehoben und Ereignisse wie der siebenjährige Krieg, der Befreiungskrieg, der deutsch-französische Krieg im Zusammenhang behandelt werden«. Durch die Verfügung von 1889/90 kam hinzu, wie oben S. 293 f.

erwähnt, dafs auf der Oberstufe speziell die preufsischen Herrscher mit ihren Verdiensten um das Volkswohl charakterisiert werden sollen.

Demgemäfs herrscht in der Praxis folgender Lehrplan: es wird der Kreis der Geschichte zweimal durchgangen, indem hervorragende historische Persönlichkeiten den eigentlichen Stoff und Leitfaden der Darstellung abgeben: im ersten Gange, gewöhnlich mit Ausschlufs der alten Geschichte, von Armin an über Karl den Grofsen, Heinrich I., Otto I., Heinrich IV. zu Friedrich Barbarossa, Luther, dann zu den hauptsächlichsten preufsischen Herrschern — bezw. in anderen deutschen Staaten den entsprechenden Landesfürsten — bis zur Neuzeit; im zweiten Kurs dasselbe eingehender, mit Hinzunahme der alten Geschichte (Cyrus, Hannibal, Caesar) und Einfügung einiger im ersten Kurs übergangener Persönlichkeiten nebst ihren Thaten.

Für die preufsischen Gymnasien war durch die mafsgebende Instruktion von 1830 ausdrücklich der erste Kurs in Sexta und Quinta als ein biographischer hingestellt; es schlofs sich daran in Quarta und Tertia ein sogenannter ethnographischer, in Secunda und Prima ein universalhistorischer Kurs. Dieser dreistufige Lehrplan wurde durch einen zweistufigen ersetzt, indem der biographische Kurs wegfiel, zufolge des österreichischen Organisationsentwurfes von 1849, dem sich die preufsische Instruktion von 1859 anschlofs; doch wurde auch hier betont, dafs auf der ethnographischen Stufe »die Thaten der Völker vorzugsweise als die Thaten ihrer Führer und Leiter erscheinen, so dafs der Vortrag zugleich ein biographisches Moment enthalte«.

Wir haben oben S. 291 f. gesehen, dafs gerade in dieser Instruktion zugleich das kulturgeschichtliche Element in zunehmendem Grade betont wird; ebenso wird es betont in den Allgemeinen Bestimmungen für die Volksschule von 1872, noch mehr in den Lehrplänen seit 1889, und diese Anweisungen sind, wie wir oben sahen, von einer gleichgerichteten Bewegung in der pädagogischen Litteratur und Praxis unterstützt worden. Soweit die Schulpraxis das kulturhistorische Element nun wesentlich berücksichtigt, wird dadurch ein schroff biographisches Verfahren einigermafsen abgeschwächt, denn man wird dadurch von selbst genötigt, nicht zusammenhangslose Lebensbilder zu geben, sondern durch überbrückende Erzählung den Zusammenhang

herzustellen, der die Kulturmomente, die Einrichtungen und Zustände, erst verständlich macht. Das trifft auf die niederen Schulen und die Unterstufen der höheren am wenigsten zu, und hier ist daher vorzugsweise das Gebiet der biographischen Methode in ihrer ausgeprägten Gestalt, d. h. in Gestalt der Vorführung einzelner Lebensbilder der hervorragendsten Persönlichkeiten wesentlich ohne Herstellung eines thatsächlichen Zusammenhanges, so dafs die Geschichte in einzelne Biographien aufgelöst erscheint.

Bei der Beurteilung der Methode in dieser Gestalt stehen sich auf pädagogischem Standpunkt zwei Ansichten gegenüber. Man empfiehlt dieselbe einerseits, weil dem kindlichen Geiste das Persönliche, die Personen und ihre Einzelthaten am fafslichsten seien; auch meint man, der Schüler müsse seiner allgemeinen Bildung wegen schon möglichst früh etwas von einem Barbarossa, Gustav Adolph, Luther, Friedrich dem Grofsen gehört haben, was in anderer Weise nicht möglich sei. Dagegen macht man andererseits geltend, dafs eine auch nur einigermafsen verständnisvolle Erfassung der historischen Persönlichkeiten dem Kinde unzugänglich sei, und um so mehr, je mehr dieselbe innerhalb komplizierter Verhältnisse stehe und handle, also in den Zeiten des Mittelalters und der Neuzeit; es sei denn doch nur das Anekdotenhafte, was da dem Verständnis zugänglich sein könne, und das habe sehr wenig Wert für die Bildung; das natürliche Interesse des Kindes gelte vielmehr der Erzählung zusammenhängender Thaten, die sich immerhin an charakteristische Persönlichkeiten anschliefse, gelte aber nicht vereinzelten Charakterzügen.

Wir müssen nun im Hinblick auf das wissenschaftliche Richtziel der letzteren Ansicht durchaus beitreten. Es wird der Anbahnung geschichtlichen Verständnisses von Anfang an, gerade auf den Unterstufen, wo die Eindrücke am tiefsten und nachhaltigsten sind, nicht vorgearbeitet, sondern vielmehr entgegengearbeitet, wenn man die Geschichte darstellt als eine zusammenhangslose Serie persönlicher Erscheinungen, denn der Sinn für den kontinuirlichen Zusammenhang, den wir als eine so wesentliche Voraussetzung für das historische Verständnis nachgewiesen haben, wird dadurch verhindert, sich auszubilden; bei der ungleichmäfsigen Verteilung der grofsen repräsentierenden Persönlichkeiten

über die Zeiträume hin, indem man bald von Karl dem Grofsen zu Heinrich I. überspringt, bald von diesem zu seinem Nachfolger Otto I., dann wieder in grofsem Abstand zu Heinrich IV. und von diesem zu Barbarossa, zerstört man jede anschauliche Vorstellung der Zeitabstände, die auszubilden wir als eine der wichtigsten und schwersten Aufgaben des historischen Verständnisses ansehen müssen. Das wird nicht vermieden, eher noch verstärkt, wenn man die so verschiedenen Abstände in gleicher Weise durch einige überleitende Worte verbindet. Und je mehr man bei Festhalten an der rein biographischen Disposition ein volleres Bild der Begebenheiten zu bieten versucht, um so mehr sieht man sich vielfach genötigt, dem thatsächlichen Hergang und der Verknüpfung Gewalt anzuthun, und es kommt ein verzerrtes Bild heraus, indem man alle Ereignisse durchaus um einzelne Persönlichkeiten konzentriert und gruppiert. Ohne Entstellung kann dies nur da geschehen, wo es wirklich in der Natur des Stoffes liegt, wo die Geschichte wirklich von einzelnen Helden bestimmt wird, also vorwiegend in den heroischen Epochen, im Altertum und in den Anfängen der deutschen Geschichte. Wenn man daher mit Recht meint, dafs dies für die unteren Stufen die geeignetsten Lehrstoffe seien, so würden wir lieber auf die Einbeziehung der komplizierteren Zeiten für diese Stufen ganz verzichten wollen, anstatt dieselben stoffwidrig in Gestalt von Biographien vorzutragen. Namentlich aber müssen wir von diesem Gesichtspunkte aus für die selbständige, zusammenhängende Behandlung der Sagengeschichte als Vorstufe des Geschichtsunterrichtes eintreten; das ist das naturgemäfse Anwendungsgebiet der biographischen Methode, da haben wir alles, was man als ihre Vorzüge schätzt, ohne ihre Nachteile: Personen, die wirklich im Centrum der Begebenheiten stehen, Personen und Thaten, die dem kindlichen Verständnis ohne Rest verständlich sind, die in gleichmäfsig zusammenhängender Erzählung vorgeführt werden können, und zwar in einem Zusammenhange, der vollständig zu erfassen ist. Wir müssen es mit vielen Pädagogen bedauern, dafs die Vorstufen einer zusammenhängenden Sagenerzählung, wie sie in den älteren preufsischen Lehrplänen angesetzt war, neuerdings beseitigt worden ist, und lebhaft wünschen, dafs sie wieder eingeführt werde, bezw. dafs man sie beibehalte, wo sie bis jetzt beibehalten

ist. Hält man es für durchaus erforderlich, dafs die Anfänger schon etwas von Barbarossa, Luther, Friedrich dem Grofsen und hervorragenden Landesfürsten zu hören bekommen, so möchten wir das lieber dem deutschen Unterricht in Gestalt des Lesestoffes und der Heimatkunde überantwortet wissen, als abgerissene, anekdotenhafte Einzelerzählungen für Geschichtsunterricht gelten zu lassen und die Sagengeschichten zerstückt in die Lesebücher verwiesen zu sehen.

So hoch wir auch die Bedeutung der Persönlichkeit in der Geschichte anschlagen und so hoch wir mit allen Pädagogen das erziehliche Moment des Persönlichen im Unterricht schätzen, so entschiedenen Grund haben wir, von den dargelegten Gesichtspunkten aus, die biographische Methode in ihrer ausgeprägten Gestalt als allgemeines Unterrichtsprinzip unzweckmäfsig zu finden.

b. Die gruppierende oder rückblickend gruppierende Methode.

Die Vertreter dieser Methode gingen und gehen aus von dem Gedanken Pestalozzis und Diesterwegs, dafs jeder Unterricht an die bekannten, naheliegenden Vorstellungen anknüpfen und von da zum Unbekannten, Fernerliegenden fortschreiten solle, von dem unmittelbar Angeschauten und Anschaulichen zu dem Abstrakten. Sie finden die Hauptschwierigkeit des Geschichtsstoffes und des gewöhnlichen chronologischen Lehrganges darin, dafs hier mit ganz Fernliegendem begonnen und weitergearbeitet werde ohne Anknüpfung an schon bekannte Vorstellungen und Anschauungen, dafs alles zu abstrakt sei, dafs namentlich das Politische dem kindlichen Interesse und Verständnis so fern stehe, wie möglich.

In der Reihe der hierher gehörigen Methoden hat wohl die meiste Bedeutung die von Karl Biedermann seit 1860, zum teil nach Vorgang von F. Haupt[1]) formulierte,[2]) die neuerdings besonders dadurch unterstützt wird, dafs die im nächsten Absatz

[1]) Weltgeschichte nach Pestalozzis Elementargrundsätzen und von christlicher Lebensanschauung aus 1841.

[2]) Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zur Abhülfe 1860, der Geschichtsunterricht in der Schule 1876, der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturhistorischer Methode 1885, Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch 1895.

zu besprechende Ziller-Rein'sche Methode sich in gewisser Weise an sie anschliefst.

Biedermann setzt als erste Stufe des Geschichtsunterrichts einen kulturhistorischen Anschauungsunterricht an. Da werden an die Gegenstände des täglichen Lebens retrospektive Betrachtungen geknüpft: man nimmt z. B. die Feder, das Buch, den Tisch, Stuhl, Wagen, geht auf die früheren Formen und Arten dieser Gegenstände zurück, zeigt dieselben in ihren Wandlungen, womöglich in Bildern, vor, und schliefst daran passende Biographien der Erfinder und Entdecker, die den Vorzug vor Lebensbildern aus der politischen Geschichte haben, dafs sie ohne den dem Verständnis und Interesse dieser Stufe fernliegenden politischen Zusammenhang verständlich sind. Auf einer zweiten Stufe wird derselbe Grundsatz des Ausgehens vom Nächstliegenden, Bekannten im Interesse der Anschaulichkeit in anderer Weise durchgeführt, nemlich in Form kulturhistorischer Heimats- oder Vaterlandskunde. Von den Erscheinungen der heimatlichen Umgebung ausgehend, greift man zurück auf deren frühere Gestaltung; mancherlei hat sich ja in baulichen Überresten, in Gebräuchen, Volksfesten usw. erhalten und kann angeschaut werden; später bespricht man politische Verhältnisse und Einrichtungen, indem man den Gesichtskreis allmälig erweitert auf die Gemeinde, die Provinz, das Vaterland, immer mit vorwiegender Berücksichtigung des Kulturhistorischen, immer rückblickend, auf dieser Stufe auch schon immer mit lebhafter Veranschaulichung durch die Geographie. Auf der dritten Stufe, mit dem 12. Jahre etwa, beginnt dann erst ein planmäfsiger Geschichtsunterricht mit kulturhistorischer Grundlage, und zwar in der eigentümlichen Art, welche dieser Methode den Namen der »gruppierenden« gegeben hat. Um nämlich auch hier, wo eine konkrete Anschauung nicht mehr zu ermöglichen ist, doch eine gewisse Anschaulichkeit zu schaffen, verfährt Biedermann folgendermafsen. Er zerlegt die deutsche Geschichte, die dem Prinzip gemäfs natürlich im Vordergrund steht, in 12 Gruppen oder Kulturbilder: germanische Urzeit, fränkisches Reich um 500, karolingisches Reich um 800, Begründung und scheinbare Befestigung eines nationalen Königtums im 10. Jahrhundert, Verfall desselben bis zum Interregnum, Sieg des landesherrlichen über das einheitliche Element im Reich um 1356, Versuche einer

Reorganisation des Reiches und Reformationsbewegung 1500, Abschlufs der religiösen Bewegung nach dem Religionsfrieden Mitte des 16. Jahrhunderts, Westfälischer Frieden, Friedrichs II. Thronbesteigung, Zerfall des Reiches 1806 bezw. Wiener Kongrefs, neueste Zeit. Mit diesen Gruppen soll so operiert werden. Man schildert die urgermanische Zeit nach Tacitus möglichst anschaulich nach allen Seiten, dann geht man, ohne vorläufig einen Zusammenhang herzustellen, zur Schilderung der Zeit Chlodwigs über; nun hat man zwei feste Anschauungsbilder geschaffen, mit denen man arbeiten kann. Man läfst die augenfälligen Verschiedenheiten zwischen den beiden geschilderten Epochen aufsuchen, und indem man stets die Frage aufwirft, wie diese Verschiedenheiten entstanden sein mögen, stellt man die Verbindung zwischen den beiden Epochenbildern her. Auf diese Weise macht man es von Epoche zu Epoche, indem man immer auch die politisch-geographischen Veränderungen berücksichtigt. In den Oberklassen der höheren Schulen würde sich hieran eine entsprechende Behandlung der allgemeinen Geschichte zunächst des Mittelalters und der Neuzeit anschliefsen und erst zuletzt in Prima die eingehende Geschichte der alten Welt, welche für die Realbildung überhaupt unnötig, für die unteren Klassen in systematischer Darstellung ungeeignet und, soweit erforderlich, an die Lektüre der alten Historiker anzuknüpfen sei.

Wie man wohl sieht, ist die Durchführung des dieser Methode zu Grunde liegenden Prinzips, welche auf den untersten Stufen keine Schwierigkeit hat, je höher hinauf desto mifslicher: in Secunda allgemeine Kulturbilder geben zu sollen und daraus retrospektiv die Entwickelung der Thatsachen abzuleiten, scheint für Lehrer wie Schüler schier unmöglich; in der That ist die Methode ursprünglich nur für das Pensum der Volksschule bezw. die Unterklasse angelegt, und das weitere mehr angedeutet als ausgeführt worden. Aber auch in der Beschränkung auf den Elementarunterricht stöfst die Methode auf gewichtige Bedenken, zunächst von pädagogischer Seite.

Wohl erkennt man unbedingt das Prinzip an, es solle jeder Unterricht vom Nächstliegenden, Fafslichsten ausgehen, aber man macht geltend, dafs keineswegs das äufserlich Nächstliegende immer auch das geistig Nächstliegende und daher das Fafslichste sei. Man meint, die alte Sagen- und Heldenwelt mit

ihren einfachen Verhältnissen liege dem kindlichen Auffassungsvermögen viel näher, als die vergangenen Verhältnisse eines Heimatsortes, ja im Gegenteil, es gehöre eine viel stärkere Abstraktion dazu, sich aus den vor Augen liegenden Formen und Erscheinungen der lebendigen Gegenwart in deren einst anders geartete Gestalt zu versetzen, als sich die naive Welt des Altertums, die dem Kinde mit seiner lebhaften Phantasie im Erzählen zu lebendiger Gegenwart wird, anschaulich zu machen. Und man fragt ferner zweifelnd, ob das wirklich ein festes Anschauungsmaterial sei, was mit der Schilderung jener Gruppenbilder geliefert wird? Ob es nicht viel zu abstrakt sei, um damit sicher zu operieren, namentlich in den späteren komplizierteren Epochen?

Von unserem Standpunkt kommen andere Bedenken hinzu. Allerdings entwickelt diese Methode die für das historische Verständnis grundwichtige Vorstellung der Veränderung der Dinge, aber sie opfert dafür nicht minder wichtige Erfordernisse des Verständnisses auf. Zunächst den Erwerb eines sicheren Fachwerkes der Begebenheiten in ihrer natürlichen Folge. Das geschieht auf den Vorstufen, indem durch die Behandlung verschiedenster Gegenstände mit Rückblick auf deren Gestaltung in verschiedensten früheren Zeiten ohne jeden chronologischen Richtpunkt verwirrte Vorstellungen hervorgerufen werden, anstatt eine klare Anschauung des Zeitverlaufes anzubahnen. Man möchte vielleicht geneigt sein, auf diesen Stufen davon abzusehen, wenn dafür weiterhin ein energischer Ersatz geboten würde. Allein auch die retrospektive Betrachtung von Gruppe zu Gruppe auf der höheren Stufe verwirrt leicht die Vorstellung des Früheren und Späteren, dient somit nicht zur Entwickelung der Zeitanschauung. Und hier kommt noch hinzu, dafs das geistige Augenmafs für die Zeitabstände nicht ausgebildet wird: so sehr sich Biedermann bemüht, die Gruppenbilder in einigermafsen gleichen Abständen anzusetzen, so gelingt es doch nicht genügend, und man ist genötigt, Zeitabstände von sehr verschiedener Ausdehnung in gleicher Weise zu behandeln, wodurch der Eindruck des richtigen Zeitmafses verloren geht.

Wenn Geschichte lernen bedeutet »die Ereignisse in ihrem kontinuirlichen Zusammenhange verstehen lernen«, so ist sie im chronologischen Fortgange zu lehren, und diese Methode, die

davon absieht, ist als Allgemeinprinzip des Unterrichts abzulehnen. Das schliefst nicht aus, dafs man im Rahmen chronologischer Methode wesentliche Stücke davon verwerte. Und zu solcher Verwertung bietet sie aufserordentlich schätzbare Momente.

Vor allem ist die Betonung des kulturhistorischen Elements lebhaft zu begrüfsen und ebenso zu begrüfsen das, was Biedermann dadurch erreicht wissen will: »die Gewöhnung, an den alltäglichen Vorkommnissen und Erscheinungen nicht stumpf vorüberzugehen, sondern überall zu fragen: wie war das früher? wie ist es so geworden? wie ist es anderwärts?« Ich habe oben S. 273 f. schon darauf hingewiesen, wie grundwichtig dieses Prinzip für die Bildung echt historischen Sinnes ist und habe angedeutet, wie es allgemein im Unterricht verwertbar sei. Auch das entsprechende Prinzip, das dem Operieren mit jenen Gruppenbildern zu Grunde liegt, ist im Rahmen chronologischer Methode ungemein fruchtbar anzuwenden, nämlich beim Repetieren des Stoffes, der bereits eingeprägt ist: da kann man ohne Nachteil für die innere Zeitanschauung zwei auseinanderliegende Momente herausgreifen und in Biedermanns Weise behandeln, so dafs ohne nachteilige Wirkung damit erreicht wird, was er will: »das Interesse der Schüler für die Thatsachen doppelt anzuregen, indem sie dieselben als die Faktoren für den veränderten Zustand der späteren Zeit kennen lernen«. So kann die Repetition viel zur Ausbildung der genetischen Auffassung beitragen. Es ist das bleibende, grofse Verdienst Biedermanns, das neuerdings immer mehr anerkannt wird, diese Anregungen gegeben und klassisch zum Ausdruck gebracht zu haben.

Innerlich nahe verwandt mit Biedermanns Methode ist die Herbart-Ziller-Rein'sche Methode; aber sie ist doch so eigenartig und bedeutend, dafs wir sie gesondert betrachten müssen.

Vorher will ich nur noch erwähnen, dafs auf demselben Grundprinzip, wie die eben besprochene Methode, die wiederholt gemachten Vorschläge beruhen, den Geschichtsunterricht auf der Geographie aufzubauen,[1]) und zwar so, dafs die konkrete räumliche Anschauung der Schauplätze der Begebenheiten den Leitfaden des Unterrichts abgeben soll. Man geht da von der

[1]) So von W. Harnisch, Weltkundlicher Unterricht, 1820. E. Kapp, Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie.

Heimatskunde aus, schliefst an die Geographie Deutschlands die deutsche Geschichte, an die der anderen Länder successive die Weltgeschichte. Gewifs ist eine stete veranschaulichende Beziehung auf die Geographie ein Moment, das im Geschichtsunterricht nie versäumt werden darf. Auch wird der Geographieunterricht manches, namentlich Kulturgeschichtliches, dem Geschichtsunterricht abnehmen und diesen entlasten, unterstützen können, wie es öfter empfohlen ist, neuerdings besonders in den Verhandlungen der fünften rheinischen Direktorenversammlung von 1893, S. 166 ff. Aber als grundsätzlich leitendes Moment des Geschichtsunterrichts können wir die Geographie aus allen den Gründen nicht gelten lassen, welche gegen die gruppierende Methodik überhaupt sprechen, deren durchschlagender ist, dafs die natürliche Ordnung des Stoffes aufgehoben wird, welche die chronologische sein und bleiben mufs.

Erwähnen möchte ich auch noch den Gedanken F. Stiehls[1]), der ebenfalls in der Richtung der hier besprochenen Anschauungen liegt, obwohl er mit von einem anderen, patriotischen Motive bestimmt wird. Stiehl wollte den Elementarunterricht an nationale Gedenktage anknüpfen, indem er je um diese, die eine lebendige, gegenwärtige Anschauung bieten, die Geschichtserzählung gruppiert wissen wollte. Gewifs kann das ein belebendes Moment für den Geschichtsunterricht, namentlich auch bei Repetitionen, abgeben, aber jeder Versuch, den Unterricht auf diesem Prinzip aufzubauen, scheitert an der so völlig ungleichmäfsigen Verteilung solcher Gedenktage über das Jahr und die Zeiträume: bald drängen sie sich so eng zusammen, bald treten sie soweit auseinander, dafs eine irgend gleichmäfsige Absolvierung des Stoffes dadurch unmöglich wird. Anders als in nebensächlicher Verwendung hat daher dieser Gedanke wohl nie Nachachtung gefunden.

c. Die Herbart-Ziller-Rein'sche Methode.

Auf Grundlage Herbart'scher Pädagogik und der Schriften von Tuiscon Ziller (1864 und 1874, namentlich dessen »Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht« 1864, in zweiter Auflage von Th. Vogt, 1884) ist diese Methode ausgestaltet von

[1]) Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen, 1841.

Wilh. Rein und Gesinnungsgenossen und zuerst dargelegt in der Zeitschrift »Pädagogische Studien« 1878 ff. unter dem Titel »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbart'schen Grundsätzen«, von Rein, Pickel und Scheller; an ihrer Durchbildung wird noch immer weitergearbeitet, u. a. namentlich auch von Stoy, wie man in der genannten Zeitschrift verfolgen kann.[1])

Auf den höheren Schulunterricht hat einiges davon zu übertragen gesucht Otto Frick in seinen Schriften und in seiner Schulpraxis 1883 ff.[2])

Diese Methode erwächst aus dem Grundprinzip, es komme beim Unterricht überall auf die Erziehung des sittlich-religiösen Charakters, einer einheitlichen Gesinnung an, nicht auf die äufserliche Aneignung eines mannigfachen Wissens. Daher dürfe der Unterricht nicht in einzelne zusammenhangslose Fächer zerfallen, sondern müsse in jedem Lehrjahre konzentriert sein je um einen Hauptstoff, einen sogen. Gesinnungsstoff, an den die anderen Stoffe sich einheitlich anschliefsen. Die Wahl dieses Gesinnungsstoffes wird nach folgendem Prinzip bestimmt: da die geistige Entwickelung des einzelnen Menschen wesentlich denselben Gang einhält wie die Entwickelung des Wissens beim Menschengeschlecht im Fortgange der Kultur, so mufs diesem natürlichen Entwickelungsverlauf entsprechend das Kind im Unterricht gewissermafsen die verschiedenen Kulturstufen erlebend durchmachen, so dafs »sich überall möglichst alles im Schüler selbstthätig erzeuge, aus Bekanntem heraus veranlafst und damit verknüpft werde«. Auf die eigenartige Unterrichtstechnik, welche die bekannten Herbart'schen Formalstufen zu systematischer Anwendung bringt, haben wir hier nicht einzugehen; die Methode kommt für uns nur in Betracht, soweit der Geschichtsunterricht unseren Gesichtspunkt berührt. Demnach gestaltet sich derselbe folgendermafsen.

Da das Kind zuerst, wie der primitive Mensch, vorwiegend in der Welt der Phantasie lebt, so mufs der centrale Stoff des ersten Schuljahres einer sein, der dieser Welt angehört: das Märchen, eine systematisch ausgewählte Reihe deutscher Märchen nach den Gebrüdern Grimm. In unmittelbarem Anschlufs an

[1]) Vergl. auch Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von W. Rein, 1895 ff.

[2]) Siehe ebenda unter »Frick«.

die Erzählung derselben werden darin vorkommende Gegenstände und Verhältnisse der bekannten häuslichen und heimatlichen Umgebung erläutert und besprochen, z. B. giebt die Erwähnung der Stube des armen Mädchens in dem Märchen »Die Sternthaler«, des Bettchens, der Kleidungsstücke Anlafs zur Erörterung dieser Gegenstände nach Art des Anschauungsunterrichtes, die Erwähnung der Eltern, des Bruders führt zur Besprechung der Familienverhältnisse usw.; auf der Tafel werden die im Märchen vorkommenden einfachsten Gegenstände kunstlos, wie es geht, gezeichnet; im Schreib-Lese-Unterricht werden die Worte, die im Märchen vorkommen, als Stoff gebraucht; im Rechnen wird wenigstens Bezug genommen auf die vorgekommenen Personen und Objekte (wieviel Stühle? wieviel Geschwister? usw.); auch gesungen werden möglichst stoffverwandte Volkslieder.

Im zweiten Schuljahr tritt als Hauptstoff in die Mitte die Erzählung von Robinson, in 30 abgerundete Abschnitte geteilt: es ist die Kulturstufe der ersten Aneignung der Natur und ihrer Produkte, welche das Kind hier mit durchlebt. Die anderen Fächer schliefsen sich ähnlich wie vorher konzentrisch an, nur das Rechnen entfällt notgedrungen aus dem Rahmen.

Im dritten Schuljahr mufs von der consequenten Durchführung des Konzentrationsprinzips bereits abgesehen werden. Überhaupt ist diese einheitlich konzentrierte Art des Unterrichts recht durchzuführen wohl nur in der Hand eines Lehrers, und es widerstreben die verschiedenen Fächer je höher hinauf um so mehr der unbedingten Unterordnung unter einander. So sieht man sich genötigt, in diesem dritten Jahr schon zwei Hauptstoffe anzusetzen: erstens zusammenhängende Erzählungen aus der biblischen Patriarchenzeit bis einschliefslich Moses als Repräsentation der Nomaden- und Hirtenkultur, zweitens heimatliche Sagen und Heimatskunde mit Exkursionen in die Umgegend.

Entsprechend steht im vierten Jahr die Zeit der jüdischen Könige als Repräsentation der heroischen Kulturstufe neben der Erzählung der Nibelungensage, welche mit ihren Abenteuern recht dieser Altersstufe der Knaben analog ist, im Vordergrund.

Auch weiter geht die biblische Geschichte als religiöser Gesinnungsstoff neben dem weltlichen Gesinnungsstoff einher, und als solcher tritt mit dem fünften Schuljahr der eigentliche

Geschichtsunterricht auf, der sich natürlich auf die deutsche Geschichte beschränkt. Hier wird nun Biedermanns gruppierende Methode aufgenommen, jedoch mit einer Modifizierung, welche dieselbe von unserem Gesichtspunkte aus noch bedenklicher erscheinen läfst. Es werden zunächst 5 Gruppen oder »Höhepunkte« angesetzt: Den Anfang macht wegen der Schlichtheit des Stoffes und wegen der günstigen Anknüpfung an das bekannte Lied von Heinrich dem Finkler sowie an die Ungarnsiege die Regierungszeit Heinrichs I.; es schliefsen sich die Thaten Ottos I. daran; hier bricht man ab, weil die folgenden Könige »keine angemessene pädagogische Verwertung gestatten« und geht zurück zu Karl dem Grofsen, indem man die Anknüpfung gewinnt durch die (ganz Biedermanns Prinzip entsprechenden) Fragen: waren in Deutschland immer so mächtige Kaiser? und: wie kam das Christentum zu den Sachsen?; von Karl dem Grofsen gelangt man zu Bonifatius mit der Frage: wer hat den anderen deutschen Stämmen das Christentum gebracht?; die Frage: wie wurden die Franken Christen? führt zu Chlodwig, und die Frage: wie hat es vor der christlichen Zeit in Deutschland ausgesehen? zu Armin und den Römerkämpfen.

Rein rechtfertigt dieses rückgreifende Verfahren fogendermafsen: »die Chronologie kann nicht das mafsgebende Prinzip für den Fortschritt der Entwickelung sein, sondern vielmehr die Forderung, dem inneren Zusammenhang der einzelnen Perioden nachzugehen, die leitenden Fäden aufzusuchen und nach der inneren Verknüpfbarkeit der einzelnen Epochen die Gruppierung des Stoffes zu bestimmen«. Ob durch jene rückblickenden Fragen den Kindern das Bewufstsein einer inneren Verknüpfung der Epochen erweckt und beigebracht werde, läfst sich wohl stark bezweifeln. Auch erkennt Rein das Bedürfnis, dem natürlichen Gange der Geschichte gerecht zu werden, selbst an, indem er das ganze erwähnte Material am Schlusse noch einmal in der gewöhnlichen chronologischen Ordnung durchnehmen läfst, und er giebt unwillkürlich im weiteren Lehrgange die Rücksprünge auf.

Im fünften Schuljahr schliefst sich nämlich an die Zeit Armins eine Reihe chronologisch sich folgender Höhepunkte des deutschen Königtums an: die Völkerwanderung, Heinrich IV. und Papst Gregor, die Kreuzzüge und Friedrich I., das Mittel-

alter auf seiner Höhe, Rudolf von Habsburg, und so geht es in den folgenden Jahren weiter bis zur Einigung Deutschlands 1871.

Alles, was wir von unserem Standpunkt gegen die Methode Biedermanns einzuwenden hatten, richtet sich, wie man sieht, in verstärktem Mafse gegen diese, denn es kommen noch die Einwendungen hinzu, die wir gegen das regressive Moment (im vierten Schuljahr) im nächsten Abschnitt zu erheben haben. Das schliefst nicht aus, dafs wir die vortrefflichen Momente, welche die Methode enthält, ebenso wie die Biedermanns und noch darüber hinaus, lebhaft anerkennen und aufnehmen, soweit sie im Rahmen der kontinuirlichen chronologischen Methode Eingang finden können. Das kulturhistorische Element, welches die Methode durchatmet, heifsen wir in diesem Rahmen lebhaft willkommen, namentlich die energische Berücksichtigung der deutschen Märchen- und Sagenwelt auf der Unterstufe — ein Stoff, an dessen Stelle nach Frick im Gymnasialunterricht die schon von Herbart in diesem Sinne empfohlene Erzählung der Odyssee tritt, während charakteristisch durchgebildet die Methode nur für den Bereich der niederen Schulen ist. Ungemein Wertvolles bietet ferner das Verfahren in Aneignung und innerer Veranschaulichung des Stoffes, z. B. in der Verbindung mit historischen Liedern und Lesestücken, mit Ortssagen und Exkursionen zur Besichtigung historischer Denkorte und Denkmäler, und es hat das alles bereits, wenn ich nicht irre, weithin auf den Geschichtsunterricht belebend und vertiefend gewirkt.[1])

Der Geist dieser Methode, möchte ich sagen, befreit von seiner schematischen Einkleidung, dem natürlichen chronologischen Prinzip einverleibt, kann den Geschichtsunterricht im Sinne des wissenschaftlichen Richtzieles nur fördern. Der starke Rückhalt, den die kontinuirliche Erzählung dem persönlich-politischen Element bietet, und das einsichtige Urteil der Pädagogen über den erziehlichen und lehrhaften Wert desselben, das ich von meiner Seite her durch diese Abhandlung unterstützen möchte, wird ein Übermafs des Kulturgeschichtlichen zur Genüge verhüten.

d. Die regressive Methode.

Es lag im Geiste der 1889 von Sr. Majestät dem Kaiser und Könige gegebenen Anregungen und der dadurch hervor-

[1]) So neuestens in dem Buche von C. Spielmann, der Geschichtsunterricht in ausgeführter Lektüre, Wiesbaden 1897.

gerufenen Erlasse, die ich oben S. 293 ff. erwähnt habe, dafs auf der Schulkonferenz in Berlin Ende 1890 eine Methode empfohlen wurde, die H. Göring in seiner Schrift »Die neue deutsche Schule« eingehender dargelegt hatte.[1]) Der Kaiser stimmte lebhaft zu, indem er am Schlusse der Konferenz äufserte: »Bisher hat der Weg, wenn ich so sagen soll, von den Thermopylen über Cannae nach Rofsbach und Vionville geführt — ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über Leuthen und Rofsbach zurück nach Mantinea und nach den Thermopylen; ich glaube, das ist der rechte Weg, und den müssen wir mit unserer Jugend wandeln.« Demgemäfs wurde zunächst für die Kadettenschulen ein entsprechender Unterricht in Aussicht genommen und es wurden dazu geeignete Lehrbücher abgefafst unter dem gemeinsamen Titel »Lehr- und Lesebuch der Geschichte von der Gegenwart bis auf Karl den Grofsen, für die unteren Klassen höherer Lehranstalten« von R. Stenzler, F. Lindner, H. Landwehr.

Der Gedanke, von der Gegenwart als dem Nächstliegenden und Wissenswertesten ausgehend die Geschichte regressiv zu behandeln, ist nicht neu. Abgesehen von der partiellen Verwendung, die er im Sinne Pestalozzis beim Anschauungsunterricht, in der Heimatskunde und die er innerhalb der gruppierenden Methode gefunden hat,[2]) ist schon von Chr. G. Salzmann in seinem »Krebsbüchlein« und anderen Schriften von 1811 ein solcher Lehrgang empfohlen worden, dann namentlich von F. Jacobi in seiner Schrift »Grundzüge einer neuen Methode für den vaterländischen Geschichtsunterricht in deutschen Schulen« 1839. Aber so konsequent durchgeführt und zum teil auch angewendet, wie jetzt, hat man das Prinzip wohl seither noch nicht.

Freilich, durchaus buchstäblich rückwärts kann man selbst bei der gröfsten Konsequenz nicht gehen, solange der Unterricht noch eine Spur erzählenden Charakters behält, und man kann das gerade bei der neuen Formulierung des Prinzips nicht, weil diese sich speziell an die biographische Methode anschliefst. Es

[1]) Siehe die »Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts«, Berlin, 4.—17. Dezember 1890, im Auftrage des Ministers der geistlichen usw. Angelegenheiten herausgegeben 1891 Berlin, S. 397, 453.

[2]) Vergl. oben S. 293 ff.

ist unmöglich, ein zusammenhängendes Lebensschicksal strikte von hinten nach vorne zu erzählen; um überhaupt etwas zu erzählen, was Sinn hat und verständlich ist, mufs man stückweise doch immer vorwärts gehen. Daher verfährt denn auch in der That diese regressive Methode so, dafs sie freilich stets zurückspringt, aber von dem ersprungenen Punkte an vorwärts geht, um dann von diesem Punkte wieder einen Sprung zurück zu machen und abermals vorwärts zu erzählen. Bei der Darstellung von Herrscher-Biographien hat man das immerhin so weit getrieben, dafs man nicht nur vom Sohne auf den Vater und von diesem auf dessen Vater usw. zurückgreift, sondern dafs man zunächst nur bis zum Regierungsantritt zurückgeht, von da bis zum Tode des Herrschers erzählt und dann die Jugendgeschichte bis zum Regierungsantritt nachholt. Sofern man nicht rein biographisch darstellt, springt man von einer Epoche zur andern zurück, um innerhalb jeder Epoche die Begebenheiten in der üblichen chronologischen Folge mitzuteilen.

Die meisten Pädagogen haben sich, wenn ich nicht irre, entschieden gegen diese Methode ausgesprochen.[1] Hinsichtlich der Anwendung des zu Grunde liegenden Prinzips, vom Nächstliegenden, Bekannten auszugehen, so sehr das Prinzip an sich anerkannt wird, bemerkt man dasselbe, wie gegen die oben S. 342 ff. angeführte Methode Biedermanns, nämlich, dafs der äufserlich nächstliegende Stoff der neuesten und neuen Geschichte nicht der innerlich nächstliegende und leichteste, nicht der für das kindliche Fassungsvermögen zugänglichste sei. Man betont den Übelstand, dafs der Schüler fortwährend von Thatsachen und Personen zu hören bekommt, die er noch gar nicht »gehabt« hat, obwohl es doch unvermeidlich hei dem Verfahren ist, solche zu berühren, weil das Spätere, das man zuerst erzählt, doch zu wesentlich auf Früherem beruht. Der Lehrer soll z. B. vom grofsen Kurfürsten reden, ohne vorher vom dreifsigjährigen Kriege gehandelt zu haben, von Friedrich des grofsen Toleranz, von Friedrich Wilhelms III. Union, ohne die Reformation und die Religionskämpfe durchgenommen zu haben, vom Untergange

[1]) Teilweise in sehr scharfen Wendungen, wie z. B. O. Jäger in dem Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, herausgegeben von A. Baumeister. Band 3, S. 17.

des deutschen Kaisertums 1806, ohne dafs von dessen früherer Existenz die Rede gewesen ist. Man fürchtet eine starke Verwirrung der Vorstellungen durch die Umkehr der realen Gestalt des Stoffes und durch die sprunghafte Darstellung.

Von dem Gesichtspunkte aus, den wir einnehmen, müssen wir das letzterwähnte Bedenken unterstützen, und es erscheint uns tiefer begründet als gewöhnlich geltend gemacht wird. Zum teil kommt in Betracht, was wir oben S. 345 f. gegen Biedermanns retrospektives Verfahren einzuwenden hatten, aber die regressive Methode wirkt noch prinzipieller und allseitiger der Ausbildung klarer Zeitvorstellungen entgegen, die nach unserer Meinung der Geschichtsunterricht entwickeln mufs, um seinem Richtziel treu zu bleiben, welches ist: die Begebenheiten als eine kontinuirliche Entwickelung verstehen zu lehren. Ich brauche nur auf meine Ausführungen oben S. 352 f. hinzuweisen, denke ich, um das einleuchtend zu machen.

Wenn wir deshalb diese Methode als Gestaltungsprinzip des Geschichtsunterrichts ablehnen, so ist damit nicht ausgeschlossen, Gutes, das sie enthält, anzuerkennen und zu verwerten. Im allgemeinen ist sie vorzüglich für die Repetition zu verwerten. Das Bestreben ferner, an gegenwärtige, anschauliche Interessen anzuknüpfen, kann man billigen und verfolgen, soweit es sich mit dem Hauptziel des Unterrichts verträgt. Namentlich mag das der Fall sein auf Vorstufen, wie im Anschauungsunterricht, in der Heimatskunde, und allenfalls auf der Unterstufe des Geschichtsunterrichts;[1]) doch ist selbst da zu erwägen, ob nicht das anschauliche, gegenwärtige Interesse des Kindes sich auf die Gestalten bis einschliefslich auf Kaiser Wilhelm I. beschränkt und ob es den Thatsachen, die weiter zurück liegen als etwa die Befreiungskriege, wirklich klarere Vorstellungen entgegenbringt als den Thatsachen der Sagengeschichte, der Patriarchenzeit oder der alten Geschichte. Wir haben stichhaltigere Gründe[2]) dafür, das Letztere zu meinen, als den Grund, welchen Göring uns unterschiebt, dafs wir gedankenlos schema-

[1]) Mit dieser Beschränkung tritt C. Spielmann für die regressive Methode ein in dem Aufsatz »Der regressive Gang im ersten Geschichtsunterricht«, in der »Praxis der Volksschule« 1898, S. 473 ff. und in dem S. 351 angeführten Buche.

[2]) Vergl. oben S. 271 ff.

tisch dem System der Geschichtsforscher folgten, und das bekannte Schlagwort Görings, »einen preufsischen Soldaten kann das Kind jeden Tag sehen«, gilt doch nur für die unmittelbare Gegenwart als Anknüpfungspunkt. Wir erachten es, vorbehaltlich der Erfahrung, welche die pädagogische Praxis ergiebt, allerdings für wichtig, dafs das Kind möglichst von Anfang an auf eine richtige Vorstellung des Zeitbegriffs hingelenkt und nicht davon abgeleitet werde, also schon auf den Unterstufen; für jeden eigentlichen Geschichtsunterricht aber halten wir das von unserem Standpunkt aus für eine unerläfsliche Bedingung.

e. Resumé.

Wir haben die Umschau über die charakteristischen Hauptgestalten der Methoden hiermit beendet. Mancherlei Modifikationen derselben dürfen wir übergehen. Man spricht aufserdem gelegentlich noch von einigen Methoden, wie die komparative, welche reichliche historische Vergleiche und Parallelen anzuwenden empfiehlt, oder die synchronistische, welche die Thatsachen verschiedener Entwickelungsreihen öfter, namentlich auch beim Repetieren, in ihrer Gleichzeitigkeit zusammengestellt wissen will — das sind jedoch nicht Methoden im eigentlichen engeren Sinne des Wortes, weil sie keinen eigenartigen Lehrgang fordern, vielmehr im Rahmen jedes Lehrganges anzuwenden sind, und daher fallen sie nicht wesentlich in den Gesichtskreis prinzipieller Prüfung. Es genügt, sie als gelegentliche Hilfsmittel des Unterrichts gelten zu lassen, die trefflich geeignet sind, die innerliche Aneignung und Beherrschung des Stoffes zu fördern.

Bei der Prüfung der verschiedenen Methoden sind wir überall zu der Überzeugung gelangt, dafs das fortschreitend chronologische Verfahren von unserem oben bezeichneten Standpunkt aus das Grundprinzip des Unterrichts sein und bleiben mufs. Wir haben, ohne die anderen Methoden in Bausch und Bogen zu verwerfen, doch ihre Grundprinzipien von unserem Standpunkt aus nicht annehmbar gefunden.

Man könnte da einwenden: ja, aber die Vertreter jener Methoden haben doch nach ihrem unverächtlichen Urteile gute Resultate damit erzielt! Deswegen sei folgende Bemerkung gestattet. Gewifs kann ein guter Lehrer auch mit der ungeeignetsten Methode Treffliches leisten, wie andererseits ein un-

begabter Lehrer selbst mit der besten Methode keine hervorragenden Erfolge erzielen wird. Nun sind diejenigen, welche eine von dem Üblichen abweichende Lehrmethode ersinnen oder mit Überzeugung ergreifen, meist besonders begabte Pädagogen und setzen ihre ganze Kraft bei dem Unterricht ein — so erklärt es sich wohl, dafs sie gute Resultate mit der von ihnen erfundenen oder zu eigen gemachten Methode erzielen. Aber die Feuerprobe für die Vorzüglichkeit einer Methode ist doch, ob sie für den Durchschnitt und im Durchschnitt sich bewähre.

Was man gegen die progressiv chronologische Methode einwenden kann, haben wir im wesentlichen bei der Betrachtung der verschiedenen anderen Methoden kennen gelernt und wir haben nicht finden können, dafs dieselben die Schwierigkeiten, die nun einmal in dem historischen Stoff liegen, besser heben, indem sie andere Prinzipien anwenden. Wohl aber haben wir bei diesen anderen Methoden, bei jeder einzelnen von ihnen, gefunden, dafs sie vortreffliche, zum Teil unentbehrliche Hilfsmittel bieten, um im Rahmen des fortschreitend chronologischen Verfahrens den Unterricht anschaulich, fafslich, lebensvoll, gehaltreich zu gestalten. Es ist nicht der geringste Vorzug dieses Verfahrens, dafs wir uns dabei wesentlich Förderndes von jeder der anderen Methoden aneignen können, ohne unserem Prinzip Abbruch zu thun, und das kommt offenbar daher, weil dasselbe der natürlichen Erscheinungsform des Stoffes, dem kontinuirlichen Zusammenhange der Begebenheiten entspricht. Hüten wir uns also, bei der Ablehnung entgegengesetzter Prinzipien das Kind zugleich mit dem Bade auszuschütten! Vernachlässigen wir also das biographische Element nicht und pflegen wir es, soweit es nur irgend die Anschauung des kontinuirlichen Zusammenhanges nicht stört und die wahre Gestalt der Hergänge nicht verzerrt! Berücksichtigen wir das Kulturhistorische, sofern es das persönliche Element in der Geschichte nicht verdrängt und unterdrückt! Verwerten wir das retrospektive Verfahren in Anknüpfung an die angeschaute Gegenwart beim Anschauungsunterricht, in der Heimatskunde, und überall, namentlich beim Repetieren, wo und inwieweit es der Ausbildung des Zeitsinnes und der richtigen Zeitvorstellung nicht entgegensteht! Befestigen wir den Stoff und lehren wir damit operieren, indem wir das Gleichartige, Vergleichbare verschiedener Epochen und Persön-

lichkeiten, das Gleichzeitige auf verschiedenen Gebieten und Schauplätzen zusammenstellen lassen usw. Das feste Mafs des Zulässigen giebt uns überall, wie wir im Einzelnen ausgeführt haben, der Hinblick auf das Richtziel der Geschichtswissenschaft, und daher wird man es nicht mit Recht farblos eklektisch nennen können, wenn wir uns nach Mafsgabe dieses festen Prinzips die damit verträglichen Vorzüge anderer Methoden aneignen.

»Geschichte verstehen lernen« heifst »die Begebenheiten und Zustände im Zusammenhange ihrer Entwickelung, als etwas kontinuirlich Gewordenes und Werdendes verstehen lernen«; nur das fortschreitend chronologische Verfahren, welches der natürlichen Erscheinungsform des Stoffes entspricht, enthält keine Momente, die der Anbahnung eines solchen Verständnisses entgegenwirken, die Ausbildung der dazu erforderlichen Vorbedingungen beeinträchtigen. Auf diesem Wege gehen Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft Hand in Hand, und das gewaltige Bildungselement der Geschichte kann so im ganzen Volke auf allen Unterrichtsstufen von unten auf in demselben Sinne des einen wissenschaftlichen Richtzieles fruchtbar gemacht werden.[1])

Der moderne Sozialismus und die Erziehung.

Von Prof. **Ludwig Fleischner** in Budweis (Böhmen.).

Es giebt wohl keinen denkenden Menschen, an den die Frage nach dem Wesen und der voraussichtlichen Entwickelung der sozialen Strömungen unserer Zeit nicht in irgend einer Form herangetreten wäre. Ihr Übergreifen auf fast alle Gebiete menschlichen Schaffens und Strebens regt zum Nachdenken, sowie zu Versuchen an, manche falsche Anschauung klar zu stellen, aber auch den berechtigten Kern, der nach dem Ausspruche Bismarcks in der Sozialdemokratie steckt, herauszuschälen. Es soll nun den Ursachen, dem Wesen und der Entwickelung des modernen Sozialismus nachgespürt und es sollen die Mittel und Wege beleuchtet werden, welche zur Milderung der bestehenden Gegensätze und Schärfen in Anwendung kommen

[1]) Ich kann diesen Aufsatz nicht schliefsen, ohne Herrn Ortsschulinspektor und Rektor Graul in Greifswald meinen Dank auszusprechen für seine freundliche Hilfe, die er mir durch litterarische Nachweise und Darleihung von Büchermaterial gewährt hat.

könnten. Dabei soll das zweifellos Berechtigte an den sozialistischen Gedanken der Gegenwart geschieden werden von utopistischen Einseitigkeiten und Übertreibungen, mit denen diese Gedanken häufig verknüpft sind und es soll gezeigt werden, wie der Übergang zu der sich vorbereitenden neuen Gesellschaftsordnung sich darstellt. Doch soll dies ohne einseitige Parteinahme nach der einen oder der andern Richtung, lediglich vom Standpunkte des Historikers erzählt werden, wiewohl die Schwierigkeiten nicht verkannt werden dürfen, die sich gerade der historischen Schilderung einer Bewegung entgegenstellen, die noch nicht abgeschlossen ist, sondern sich allem Anschein nach noch in aufsteigender Richtung bewegt.

Was ist nun Sozialismus und soziale Bewegung? Welches ist ihr Wesen, welches sind ihre Kennzeichen? Da mufs zunächst gesagt werden, dafs die soziale Bewegung unserer Tage sehr verschieden ist von ähnlichen Bewegungen in früheren Zeiten, wie es z. B. die Sklavenaufstände im Altertume, oder die Bauernkriege im Mittelalter waren. Um das Wesen des Sozialismus zu verstehen, darf man ihm nicht von vornhinein staatsverderbliche Ziele unterschieben; man darf nicht glauben, dafs der Sozialismus sich nur gegen den Bestand des Staates richte, sondern man hat ihn vornehmlich als wirtschaftliche und politische Bewegung anzusehen. Diese Bewegung ist durch Bestrebungen einer bestimmten durch gleiche wirtschaftliche Interessen verbundenen Gesellschaftschichte gekennzeichnet, die darauf gerichtet sind, die zur Zeit bestehende gesellschaftliche Ordnung in einer solchen Weise umzugestalten, dafs sie den Interessen dieser Gesellschaftsschichte mehr und besser entspricht.[1]) Wirtschaftlich richtet sich der Sozialismus, von dem hier die Rede ist und der aus dem Gegensatz zwischen Lohnarbeit und Kapital entspringt, gegen die freie Konkurrenz; er will, dafs die Erzeugung, der Umlauf und die Verteilung der materiellen Güter nicht blofs vom Egoismus des einzelnen Menschen, des Individuums, sondern im Interesse und zu Gunsten des Gemeinwohles geleitet werde. Seine Bestrebungen unterscheiden sich demnach von jenen der Individualisten, da die Sozialisten nicht blofs eine Klasse oder Kaste von Menschen, sondern die All-

[1]) Vgl. hierzu: »Sozialismus und soziale Bewegung im 19. Jahrhundert«, von Prof. Werner Sombart (Jena, 1897).

gemeinheit berücksichtigen wollen: der egoistische Individualismus soll durch den sittlichen Sozialismus ersetzt werden, die uneingeschränkte ökonomische Machtentfaltung des Einzelnen soll zu Gunsten des Wohles der Gesamtheit gebrochen werden. Politisch richtet er sich gegen gewisse Vorrechte einzelner Gesellschaftsschichten.

Die sozialistische Bewegung unserer Tage hat sich also allmählich aus den bestehenden wirtschaftlichen Verhältnissen entwickelt, weil eben die notwendige Voraussetzung für diese Entwickelung das Bestehen einer den Kapitalismus vertretenden Gesellschaftsklasse bildet. Freilich wohl kämpfen eigentlich die modernen Sozialisten gegen dieselben wirtschaftlichen Übelstände an, gegen die schon Plato und Aristoteles mit wenig Erfolg zu Felde zogen, gegen die unersättliche Geldgier Einzelner, gegen das arbeitslose Einkommen, und auch ihnen schwebt, wie dem griechischen Weisen ein sozialistischer Idealstaat vor. Allein der Sozialismus unserer Tage benützt auch noch als mächtige Waffe im Kampfe das Mifsverhältnis, das thatsächlich zwischen den »berechtigten Lebensansprüchen einer ganzen Gesellschaftsklasse gegenüber den ihr zukommenden wirtschaftlichen Befriedigungsmitteln« vorliegt und den Gegensatz, der sich dadurch zwischen den einzelnen Ständen herausgebildet hat.

Doch auch solche Gegensätze und Schärfen hat es schon zu allen Zeiten gegeben, und die Geschichte lehrt, dafs sie gar oft zu grofsen Kämpfen führten; allein niemals noch, und das ist das Bezeichnende, wurde die Lage von den minder begünstigten Klassen in dem Mafse als eine ungerechte empfunden als jetzt, niemals früher wurde deshalb ein so mächtiges Aufbäumen der Volksseele bemerkbar.

Es würde zu weit führen, an dieser Stelle die ganze historische Entwickelung des modernen Sozialismus und seiner Begleiterscheinungen, der sozialen Frage und der sich aus derselben entwickelnden sozialdemokratischen Bewegung, ausführlich darzulegen.[1]) Es genüge die Bemerkung, dafs man vom Ende des vorigen Jahrhunderts an bis vor etwa 40 Jahren nur sozialistische Theoretiker kannte, die durch litterarische Arbeiten ihre Ideen zu verbreiten suchten. Erst als sich nach Erfindung der

[1]) Vgl. hierzu: »Grundzüge der Volkswirtschaftslehre« von Ludwig Fleischner (Leipzig 1898, Verlag der Handelsakademie).

Dampf-Maschinen die Arbeiter in den Fabrikzentren ansammelten, entstand eine gegen die Privatwirtschaft gerichtete Bewegung, die überdies durch die politischen Rechte, welche die französische Revolution verkündet hatte, mächtig gefördert wurde; die Arbeiterschaft kam in die Lage, sich zu organisieren und als Machtfaktor aufzutreten; es entwickelte sich als selbständige politische Arbeiterpartei in vielen Staaten die Sozialdemokratie, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, den wirtschaftlichen Kampf der Arbeiterklasse zu einem bewufsten und einheitlichen zu gestalten und in politischer Beziehung die Erreichung des allgemeinen, gleichen und direkten Wahlrechtes anzustreben.

Als Ahnherr der Partei kann Ferdinand Lasalle (1825—1864), der gröfste Agitator des Proletariats, angesehen werden. Als Gründer des allgemeinen deutschen Arbeiter-Vereins verlieh er den deutschen Arbeitern das Klassenbewufstsein. Er untersuchte das von Ricardo aufgestellte eherne Lohngesetz, welches bewirkt, dafs der Arbeiter nicht den ihm gebührenden Lohn an der Produktion erhält und welches den Arbeitslohn immer durch das, was zum notdürftigsten Lebensunterhalt unentbehrlich ist, bestimmt. Lasalle vertritt die Anschauung, dafs die Geschichte der Menschheit wesentlich in einem Kampfe der entgegengesetzten wirtschaftlichen Interessen bestehe, dafs also die soziale Frage so alt wie die Menschheit, ja, dafs sie mit der Entwickelung der Menschheit identisch sei; in diesem Kampfe ringt der vierte Stand, die Klasse der Proletarier, mächtig nach Anerkennung auf politischem und sozialem Gebiete. Lasalle mufs als nationaler Sozialist bezeichnet werden, im Gegensatz zu den anderen Häuptern der Partei, die den Internationalismus predigten. Der Gründer der Internationale ist Karl Marx (1818—1883), den man als Hauptvertreter des wissenschaftlichen Sozialismus, als den Theoretiker der Partei ansehen kann. Ihm, dem gröfsten Sozial-Philosophen des 19. Jahrhunderts, erscheint der ganze Vorgang der Kapitalsbildung nur als eine Ausbeutung der Arbeitskraft durch die kapitalistische Gesellschaft. Am bedeutendsten ist er aber durch seine Theorie vom Mehrwert geworden, den der Arbeiter durch seine Mehrarbeit in täglicher Mehrarbeitszeit erzeugt und der dem Produzenten den Gewinn bringt. »Anders war es in früherer Zeit; da arbeitete jeder

Arbeiter selbständig für sich und erzeugte soviel als er brauchte; jetzt wird seine Arbeit zur Ware, die er dem Kapitalisten verkauft.«[1]) Eine noch weitere Ausbildung erfuhr der moderne Sozialismus durch Friedrich Engels (1820—1896), der mit Marx zusammen das berühmte kommunistische Manifest verfafste, das mit den Worten schliefst: »Proletarier aller Länder vereinigt Euch!« und dessen Grundgedanken lauten: »Alle Geschichte ist die Geschichte von Klassenkämpfen, und so stehen wir heute in der Epoche der Geschichte des Kampfes zwischen Bürgertum und besitzloser Arbeiterschaft, zwischen Bourgeoisie und Proletariat.« Unter den neueren deutschen Sozialistenführern sind August Bebel und Wilhelm Liebknecht, die Schöpfer der sozialistischen Partei in Deutschland, hervorzuheben. Das Buch Bebels »Die Frau und der Sozialismus«[2]) enthält auch ein Kapitel mit der Schilderung des zukünftigen Sozialstaates. Diese Schilderung ist für die Entwickelung des Sozialismus von grofser Bedeutung gewesen, sie hat der Sozialdemokratie Verbreitung in den weitesten Kreisen gesichert. Bebel spricht von der Umgestaltung des Staates, von der gleichen Arbeitspflicht Aller, von der neuen Verwaltung, spricht sich aber nicht recht deutlich über gewisse Schwierigkeiten des »Zukunftsstaates«, von dem wir noch zu sprechen haben werden, aus.

Eine weitere Stärkung erfuhr der sozialistische Gedanke auf dem Erfurter Parteitage (1891), nachdem ein Jahr vorher die erste Maifeier des Proletariats in allen Ländern gefeiert worden war. Der Erfurter Tag hatte das bekannte Erfurter Programm zur Folge, nachdem schon 16 Jahre vorher auch zu Gotha ein Parteiprogramm aufgestellt worden war. Das Erfurter Programm stellte die Berechtigung der Sozialdemokratie und die Unzulänglichkeit der kapitalistischen Wirtschaftsordnung fest und enthielt die Forderungen, welche die Sozialdemokratie als politische Partei an den Staat stellt. Es beginnt mit den Worten: »Die ökonomische Entwickelung der bürgerlichen Gesellschaft führt mit Naturnotwendigkeit zum Untergang des Kleinbetriebes, dessen Grundlage das Privateigentum des Ar-

[1]) Vergl. »Die wissenschaftliche und philosophische Krise innerhalb des gegenwärtigen Marxismus« von Prof. Dr. Th. G. Masaryk. (Wien 1898.).

[2]) Ihm hat bekanntlich Eugen Richter in seiner Schrift: »Sozialdemokratische Zukunftsbilder« geantwortet.

beiters an seinen Produktionsmitteln bildet. Sie trennt den Arbeiter von seinen Produktionsmitteln und verwandelt ihn in einen besitzlosen Proletarier, während die Produktionsmittel das Monopol einer verhältnismäfsig kleinen Zahl von Kapitalisten und Grofsgrundbesitzern werden.« Die Forderungen, wie sie in dem Erfurter Programm enthalten sind, bestehen in der Einführung des allgemeinen, gleichen und direkten Wahl- und Stimmrechtes aller über 20 Jahre Alten ohne Unterschied des Geschlechtes, in der Ersetzung der stehenden Armee durch eine Volkswehr, in der Unentgeltlichkeit der Rechtspflege und der ärztlichen Hilfeleistung, in der Festsetzung eines höchstens acht Stunden betragenden Normalarbeitstages, dem Verbote der Kinderarbeit, in der Sicherung des Koalitionsrechtes u. a. m. Wir werden später sehen, welches die neueste Phase ist, in der sich die Sozialdemokratie gegenwärtig befindet und die auf dem im September 1898 in Stuttgart abgehaltenen Parteitage ihren deutlichen Ausdruck fand.

Wir sehen aber jetzt schon, dafs das Wesen der sozialen Bewegung, wie es sich in der Sozialdemokratie zeigt, durch das Klassenbewufstsein hervorgerufen wurde. Sie verlangt in wirtschaftlicher Hinsicht die Ersetzung der kapitalistischen, nur den Interessen Einzelner dienenden Gesellschaft durch eine sozialistische, den Interessen der Gesamtheit dienende, sowie die Umwandlung der gegenwärtigen kapitalistischen Warenproduktion in eine sozialistische. Diese kapitalistische Erzeugungsweise beruht darauf, dafs die Güterherstellung durch das Zusammenwirken zweier sozial getrennter Klassen erfolgt: einer Klasse, die sich im Besitze der Produktionsmittel (Maschinen, Werkzeuge, Rohstoffe, usw.) befindet, und einer anderen, die nur Arbeitskräfte besitzt, nämlich den freien Lohnarbeitern, die ihre Kräfte vermieten.

Aber es kamen im Laufe der Zeit noch andere Umstände hinzu, welche die Entwickelung der sozialistischen Bewegung mächtig förderten, ja, man kann behaupten, der Sozialismus habe, wie alle sozialen Reformpläne, seine lebendige, fortfliefsende Quelle in offenkundigen Unvollkommenheiten der jetzigen Gesellschaftsordnung, in ihrer Ungerechtigkeit und besonders »in der materiellen, moralischen und geistigen Not der grofsen Massen der Völker«. Sind nun die Bestrebungen der Sozialisten auch vielfach nicht realisierbar und gehen ihre Forderungen auch oft

über das richtige Mafs hinaus, so ist doch ihr Bestreben nach einer allmäligen Besserung der Lage der unteren Klassen durchaus berechtigt. Und indem wir diesen Bestrebungen ihre Berechtigung nicht versagen, gestehen wir auch das Vorhandensein einer sozialen Bewegung und der sich aus derselben ergebenden sozialen Frage zu.[1])

Welche Entwickelung wird nun die soziale Bewegung, von der hier die Rede ist, in der nächsten Zukunft nehmen? Man kann hier nur mit Annahmen, mit Wünschen antworten. Stetig wachsende Schichten sollten auf das Niveau des Mittelstandes, der die besten Vorbedingungen für die sittliche und geistige Bildung darbietet, erhoben werden. Nicht das kommunistische Ideal absoluter Gleichheit soll demnach durch die anzustrebende Reform verwirklicht werden, sondern an der Verschiedenheit der Stände mufs als an einer Grundbedingung der Entwickelung festgehalten werden, und es mufs ebensowenig die Möglichkeit des Herabfallens in eine andere Lage, als die eines Aufsteigens in über der Mittelklasse befindliche Stellungen völlig ausgeschlossen erscheinen; doch der Fall soll nie so tief, der Aufstieg nie so schwindelnd hoch wie heute sein und die ganze Bewegung soll nicht etwa dem Zufalle der Geburt und den gesellschaftlichen Beziehungen, sondern möglichst und ohne gewaltsamen Umsturz des Bestehenden, der eigenen Bethätigungsweise des Individuums entsprechen.

So beschaffen sollte vielleicht die Entwickelung sein, welche die soziale Bewegung unseres Jahrhunderts nehmen könnte. Ob sie dieselbe in der That nehmen wird, kann niemand vorhersehen. Allein dafs in jüngster Zeit eine gewaltige Schwenkung der sozialdemokratischen Partei sich vollzogen hat, das geht aus den Verhandlungen des bereits erwähnten Stuttgarter Parteitages hervor. Auf diesem stark beschickten Tage zeigte sich, übereinstimmenden Meldungen zufolge, eine versöhnlichere Stimmung als in den früheren Jahren, und wenn man auch nach dem dort Vorgebrachten nicht gleich voreilig schliefsen darf, dafs die sozialdemokratische Partei bereits auf dem Sprunge sei, sich in eine friedliebende, oder still zuwartende bürgerliche Partei umzuwandeln, so müssen doch manche Erscheinungen dieses Parteitages zum Nachdenken anregen.

[1]) Vergl. »Grundrifs zum Studium der politischen Ökonomie«, II. Th. Volkswirtschaftslehre von Prof. Dr. J. Conrad (Jena, 1897).

Es ist bekannt, dafs der Schwerpunkt des Tages in einem Briefe gelegen war, den Genosse E. Bernstein von London aus nach Stuttgart gerichtet hatte. Dieser Brief enthielt das Eingeständnis, dafs die Marx'sche Katastrophentheorie ein Irrtum und als solcher auch von ihrem Urheber und von Engels erkannt worden sei. Um die volle Tragweite dieses Eingeständnisses für die Entwickelung des sozialdemokratischen Gedankens und für die Taktik der Partei zu verstehen, mufs man diese Theorie, die Marx aufstellte, auch näher kennen lernen. Karl Marx hat im kommunistischen Manifest und auch sonst in seinen Schriften die Ansicht ausgesprochen, dafs ein Zusammenbruch der sogenannten bürgerlichen oder kapitalistischen Welt nahe bevorstehe; manche Führer der Partei, wie Bebel, haben in Reden und Vorträgen diesen Zusammenbruch noch für dieses Jahrhundert angekündigt. Marx ging bei seiner Annahme von der Ansicht aus, dafs der Mittelstand immer mehr aufgerieben, das kleine vom grofsen Kapital aufgesaugt werden würde, bis der ungeheuren Menge des besitzlosen Proletariats nur wenige Besitzende gegenüberstehen und der Prozefs mit der »Expropriation der Expropriateure« enden werde. Diese Theorie wurde nun von Bernstein bekämpft. Er meint in seinem Briefe, dafs ein Zusammenbruch der heutigen bürgerlichen Gesellschaft, wenn er überhaupt erfolgt, noch in ferner Zukunft liege. Marx hätte sich bei seiner Annahme in der Zeit geirrt, denn die Entwickelung und Zuspitzung der gesellschaftlichen Verhältnisse habe sich nicht in der Weise vollzogen, wie sie das Manifest vorhersagt; die Zahl der Besitzenden sei nicht kleiner, sondern gröfser geworden; die Mittelschichten der Gesellschaft ändern zwar ihren Charakter, aber sie verschwinden nicht; hauptsächlich aber würde der Ausbruch der Katastrophe durch die anerkennenswerte Berücksichtigung verhindert, welche man der Arbeiterschaft in allen Staaten durch Schutzgesetze aller Art zuteil werden lasse. Was wohl vorauszusehen sei, das sei eine allmähliche demokratische Umgestaltung des Staatswesens, aber gewifs nicht auf dem Wege eines gewaltsamen Umsturzes; ja, die Sozialdemokratie gedeihe überhaupt viel besser bei den gesetzlichen Mitteln, als bei den ungesetzlichen und den Umsturztheorien.

Die Anschauung Bernsteins blieb nun zwar auf dem Parteitage nicht ganz ohne Widerspruch, aber auch nicht ohne Ver-

teidigung. Immerhin ist es jedoch wichtig, dafs man dieser Ansicht überhaupt Gehör schenkte, denn sie bedeutet für die Entwickelung der Sozialdemokratie nichts geringeres, als dafs sie sich aus einer revolutionären Partei, als die sie sich immer betrachtete, zu einer reformierenden umzuwandeln beginnt. Zwar hat diese Schwenkung ihren Ursprung schon in Ereignissen, die vor dem Stuttgarter Parteitage liegen, allein es ändert nichts an ihrer Wichtigkeit, dafs sie sich schon seit längerer Zeit vorbereitete. In der bereits citirten Broschüre von Prof. Masaryk[1]) findet man Näheres hierüber. Marx hat sich nämlich selbst lange Zeit für die Revolution ausgesprochen; auch Engels war Jahre lang für dieselbe, und erst in seinen letzten Lebensjahren sprach er sich gegen die Revolution aus und empfahl der Sozialdemokratie die politische parlamentarische Taktik. Nun nimmt Bernstein diese Ansicht wieder auf und viele Führer folgen ihm. Diese Änderung in der Taktik der Partei hängt wohl auch damit zusammen, dafs sich die Sozialisten immer mehr von den Anarchisten trennen. Die Anhänger dieser letzteren Partei wurden schon auf dem internationalen Arbeiterkongresse zu Brüssel im Jahre 1891 nicht mehr zugelassen und noch früher, auf dem Kongresse zu St. Gallen im Jahre 1887, wurde ihnen bedeutet, dafs man mit ihren radikalen Bestrebungen nichts zu thun haben wolle, dafs man den Lehren ihres Führers Bakunin nicht anhänge.[2])

Die Erklärung Bernsteins war demnach ein schwerer Schlag für die Partei. Der in den arbeitenden Klassen seit Jahrzehnten gehegte Glaube, dafs ihr einziges Heil im gewaltsamen Umsturz des Staates bestehe, wurde erschüttert. Man hatte in der Partei und auch aufserhalb derselben vielfach an die Vorhersagung von Marx, dafs die jetzige Gesellschaftsordnung von dem sozialdemokratischen Zukunftsstaate abgelöst werden würde geglaubt.

---

[1]) a. a. O. S. 9 ff.

[2]) Erst vor wenigen Monaten sagte Volmar im deutschen Reichstage, dafs die sozialdemokratische Partei jede Gewaltthat verabscheue, gleichviel ob sie von Anarchisten oder von der Regierung ausgeführt werde; sie wolle keinen Kampf, keine Gewaltthat und keinen Umsturz, sondern eine organische Ausbildung der Gesellschaft in ihrem Sinne. Und auch Liebknecht verdammte in einem Aufsatze der »Cosmopolis« (Januar 1898) den Anarchismus, der den Krieg aller gegen Alle predige, der das Individuum über die Gesellschaft stelle.

Statt dessen kommt nun die Parole von der Revolution zur Evolution, von der gewaltsamen Umwälzung zur friedlichen Entwickelung, die mit der steigenden Wohlfahrt des Mittelstandes begründet wird.

Eine zweite Überraschung des Stuttgarter Tages war das Wort des alten Volmar, dafs der Sozialdemokratie kein gröfseres Unglück widerfahren könnte, als wenn ihr plötzlich jetzt die Macht in den Schoofs fiele, weil sie nicht die Fähigkeit und den Grad ökonomischer Reife besitze, diese Herrschaft festzuhalten. Und den jungen Himmelsstürmern unter den Sozialisten rief Genosse Auer zu: »Wir Alten sind auch jung gewesen, und die Jungen von heute werden auch einmal alt sein!« Man könnte nun aus alledem schliefsen, dafs die Sozialisten nicht mehr weit davon entfernt seien, der Hoffnung auf den sozialistischen Zukunftsstaat zu entsagen. Doch wird es wohl gut sein, noch einige Zeit ins Land gehen zu lassen, um diesen versöhnlichen Erwägungen Raum zu geben, und um trügerische Hoffnungen an dieselbe zu knüpfen, weil man bereits ein Zeitalter der Brüderlichkeit, Mildthätigkeit und Versöhnlichkeit für gekommen hält. Denn allem Anscheine nach scheint trotz alles Waffenstillstandes noch lange nicht die Zeit gekommen zu sein, wo die Sozialdemokratie, wie man es ihr prophezeit hat, an ihrer eigenen Langweile zu Grunde gehen würde. Sie läfst im Gegenteil auf politischem und agitatorischem Gebiete an Kräfteaufgebot und Opferwilligkeit für die Durchführung ihrer Ideen alle anderen Parteien weit hinter sich. Sie ringt nach der Weltherrschaft und verficht Anschauungen, die Gemeingut der Enterbten, Unterdrückten und Unzufriedenen auf dem ganzen Erdball geworden sind.

Der Sozialismus in seiner heutigen Gestalt ist demnach eine moderne Erscheinung; er will das Privateigentum an Arbeitsmitteln, nicht an Arbeitsprodukten, abschaffen und hat die kapitalistische Entwickelung zur notwendigen Voraussetzung.[1]) Wenn wir aber den Sozialismus als ein Produkt der neueren Zeit be-

[1]) In der Sitzung des deutschen Reichstages vom 28. Dezember 1898 sagte A. Bebel: »Allen denen, welche sich die Köpfe darüber zerbrechen, wer die Nährväter der Sozialdemokratie sind, will ich das Geheimnis verraten: die bürgerliche Gesellschaft in ihrer kapitalistischen Entwickelung wird die Sozialdemokratie gröfser und gröfser machen, bis sie die siegende Macht sein wird.«

zeichnen, so geschieht dies nur in einem ganz bestimmten Zusammenhange. Denn die Sozialisten bilden sich gewifs nicht ein, dafs die Menschheit bisher Jahrtausende lang auf Irrwegen gewandelt sei und dafs sie ihr erst den richtigen Weg gewiesen hätten. Sie wissen ganz gut, dafs die Staats- und Gesellschaftsordnung nicht der Willkür und Laune ihren Ursprung verdanken und dafs die politischen und sozialen Einrichtungen den jeweiligen wirtschaftlichen Verhältnissen entsprechen müssen und sich daher auch ändern können. Da reifst denn die moderne National-Ökonomie mit unerbittlicher Wahrheitsliebe den Schleier von den wirtschaftlichen Übelständen unserer Zeit hinweg; sie erweist dadurch der Menschheit den grofsen Dienst, sie angesichts der Wunder des Maschinen-Zeitalters vor einem einlullenden Optimismus zu bewahren; denn immer wahr bleibt das alte Wort: Alles fliefst! und für jede Staats- und Gesellschafts-Ordnung kommt die Zeit, wo sie einer anderen weichen mufs. Aus dieser Erkenntnis und aus diesen Zuständen heraus ist eben der Sozialismus hervorgegangen, der überall, aufser in England, eine so mächtige Bewegung hervorgerufen hat.[1])

(Schlufs folgt.)

Erklärung.

Herr Dr. P. Bergemann in Jena beschäftigt sich in seiner neuesten Abhandlung »Zur Ehrenrettung des Evolutionismus in der Ethik« (Neue Bahnen 1899, S. 218 ff. — Aprilheft) mit einer Stelle in meiner Arbeit »Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart« (Aus dem pädagogischen Universitätsseminar in Jena. VIII. Heft, Langensalza, 1899, S. 76 ff.) Seine Ausführungen nötigen mich zu folgenden Erklärungen:

[1]) Dort nicht, weil die Führer der Bewegung in diesem Lande sowie die Trade-Unions niemals daran gedacht haben, den gesetzlichen Boden zu verlassen. Aufserdem wird in England, wo man sich bestrebt, innerhalb der bestehenden Wirtschaftsordnung die Lage der Arbeiter zu verbessern, auch das Recht der Arbeiter, nach besseren Arbeitsbedingungen zu streben und dafür zu agitieren, auch anerkannt; für diese Agitation stehen dem englischen Arbeiter nicht allein die öffentlichen Plätze und Strafsen, sondern auch die grofsen Zeitungen zur Verfügung. So mildern sich allmählich die Klassengegensätze und die soziale Bewegung wird in friedliche Bahnen gelenkt.

1. Das Bestreben, »den Evolutionismus, besonders auf ethischem Gebiete, zu bekämpfen und bei den Pädagogen in Mifskredit zu bringen«, hat mir durchaus fern gelegen. Meine Arbeit hatte sich, wie die »Vorbemerkung« auf S. 76 ausdrücklich hervorhebt, zur Aufgabe gemacht, »den Seminarmitgliedern einen Überblick über die damaligen Bestrebungen auf dem Gebiete der Lehrplanfrage zu geben.« (Wintersemester 1895/96; Lehrerversammlung in Hamburg!) Sie konnte daher gewisse Streitfragen nicht ganz übergehen, wollte aber keineswegs weitergehende oder gar grundlegende polemische Erörterungen bieten.

2. Die wohl mehr behauptungsweise dargestellten Gedanken über die evolutionistische Ethik, die Herrn Bergemann zu seiner Abhandlung veranlafst haben, sind nicht Ergebnisse meiner Überlegungen; ja, nicht einmal in Worte habe ich sie gekleidet; sie gehören vielmehr, wie aufmerksame Leser — und zu diesen gehört doch wohl Herr Bergemann — ohne weiteres herausfinden müssen, zu Ausführungen, die Herr Prof. Dr. Rein bei Besprechung meiner Arbeit im »Theoretikum« gegeben hat, und die als solche auf S. 103—106 später von mir eingefügt worden sind. Darum heifst es auch in meiner »Vorbemerkung« auf S. 76 ausdrücklich: »Von den Ergebnissen der sich anschliefsenden Debatte habe ich die wertvollsten, nämlich Ausführungen des Herrn Professors Dr. Rein über »Erziehungs- und Bildungsziel«, an der betreffenden Stelle kurz eingefügt«, und in meinem Manuskript, ebenso in dem mir zur Korrektur zugegangenen Druckbogen (S. 103) ist diese »betreffende Stelle« deutlich durch die Worte gekennzeichnet: »An dieser Stelle sei kurz eingefügt, was Herr Professor Rein in der sich anschliefsenden Debatte über Erziehungs- und Bildungsziel ausführte.« Allerdings haben, wie ich aber erst nachträglich bemerkte, meine Worte in dem fertigen Druck die vielleicht nicht ganz glückliche redaktionelle Änderung erfahren: »Im Anschlufs an Ausführungen von Herrn Professor Rein« usw.

Dieser Thatbestand, sowie die wenig vornehme Art des Herrn Bergemann zu polemisieren, verbieten mir, mich weiter mit seiner »Ehrenrettung des Evolutionismus« zu befassen, obwohl sie nicht etwa unangreifbar ist.

Weimar, den 21. April 1899. Alfred Grofskopf,
Seminarlehrer.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Religiöse Zeitströmungen.

* * *

III.

Vielleicht hat schon mancher Leser der »Neuen Bahnen« bei der Lektüre unserer Erörterungen unter I und II unmutig geäufsert: Was haben denn all diese Dinge mit der Pädagogik zu thun?! Sie sind ja nur geeignet, Ärgernis zu erregen und den einen oder andern unangenehm zu berühren! Toleranz! Toleranz! Jawohl — rühre nicht an Dingen, die unangenehm sind, mache es wie der Vogel Straufs! Doch, wir wollen uns die Sache etwas näher ansehen und zeigen, dafs auch in den »Neuen Bahnen« religiöse Zeitfragen besprochen werden müssen.

Also zuerst, was haben sie mit der Pädagogik zu thun? Wir haben schon öfters darauf hingewiesen, dafs die wissenschaftliche Pädagogik nur auf dem festen Boden einer in der Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit begründeten Welt- und Lebensanschauung auferbaut werden kann; dazu gehört aber auch, und zwar in ganz hervorragendem Mafse, die religiöse Welt- und Lebensanschauung. Wenn wir wirklich eine den Forderungen der Kultur unserer Zeit entsprechende wissenschaftliche Pädagogik schaffen und darnach unsere Erziehung in Familie, Schule und Gesellschaft umgestalten wollen, so mufs hier an diesem Fundament angefangen werden; da hilft kein Zögern und Zagen! Und zwar verdient gerade der religiöse Teil dieser Welt- und Lebensanschauung besondere Beachtung, weil er in der heute noch in Schule und Kirche herrschenden Form, in der Kirchenlehre, auch Bestimmungen über das Wesen des Menschen und seine Bestimmung enthält; hier mufs daher vor allen Dingen Klarheit geschaffen werden. Die religiöse Welt- und Lebensanschauung ist aufserdem in den verschiedensten Formen ein mächtiger Faktor in der Entwickelung des menschlichen Kulturlebens, bald im fördernden, bald im hemmenden Sinne, gewesen und wird es also auch in der Zukunft sein und zwar ganz besonders, da er schon frühzeitig und bestimmend ins Leben des Menschen eingreift; daher mufs die Erziehung ihm besondere Beachtung schenken.[1]) Will sie endlich die Entwickelung einer solchen sittlichen Persönlichkeit fördern, welche sich an der wirtschaftlich-sozialen und geistig-sitt-

[1]) Siehe: M. Schmidt, Religion als Erziehungszweck und Erziehungsmittel. Neue Bahnen X, 1 ff.

lichen Kulturarbeit unserer Zeit im Sinne der Vervollkommnung beteiligen kann und will, so muſs in dem jungen Menschen die Bildung einer innerlich fesfgeschlossenen und klaren Welt- und Lebensanschauung angebahnt werden, in welcher die Religion den Schluſsstein bildet.

Daſs in all diesen Dingen die Pädagogik unserer Zeit wie die gesamte geistige Kulturarbeit derselben noch nieht auf dem richtigen Wege ist, haben wir und andere schon öfters in den Neuen Bahnen deutlich zum Ausdruck gebracht; unsere Zeitschrift stützt sich frei und furchtlos auf die Erkenntnis der Wahrheit, soweit uns dieselbe zugänglich ist und will zielbewuſst dafür kämpfen, daſs dieselbe im Lehrerstande zur Kenntnis und Anerkennung kommt und durch ihn unsere Jugend zu sittlichen Charakteren herangebildet wird, welche die wahren Ideale unserer Zeit begreift und ergreift. Daſs die Wahrheit nicht jeden angenehm berührt, ist richtig; sie greift ja liebgewordene und durch Pietät und Zeit geheiligte Irrtümer an, beunruhigt und fordert zu energischer Geistesarbeit auf. Und die Wahrheit zu suchen und zu bekennen, das ist die Pflicht eines jeden Menschen, der an der Vervollkommnung seiner Mitmenschen arbeiten will; das verbietet ihm auch die Toleranz nicht. »Wenn die Toleranz,« sagt Ernst Clausen in seinem Buche: Freimütige Bekenntnisse (Mahnwort und Warnungsruf für das gebildete Deutschland. Berlin W. F. Fontane u. Co. 1899), dessen Lektüre wir dringend empfehlen, »bis zur bewuſsten Duldung des Unwahren gehen muſs, wenn sie uns nicht den Kampf für Wahrheit und Sittlichkeit gestattet, dann verdient sie einen anderen Namen, und der ist Charakterlosigkeit, Schwäche oder gar Feigheit.«

Unser Jahrhundert geht zu Ende, und man schickt sich an, in einzelnen und zusammenfassenden Werken einen Rückblick auf die Errungenschaften in demselben zu werfen; unwillkürlich drückt sich uns das Gefühl auf, als hätten die Menschen das Bedürfnis, über die Kulturarbeit in dem vergangenen Jahrhundert einen ehrlichen Rechenschaftsbericht zu geben für die künftigen Generationen. Ob dieselben uns entlasten werden? Ob sie uns als treue Haushalter Gottes, als pflichtgetreue Arbeiter im Weinberge des Herrn anerkennen werden? Nun, viele werden es freudig bejahen. Was haben wir nicht alles in den verflossenen hundert Jahren nur in Deutschland errungen? Ungeheure Fortschritte in Wissenschaft, Kunst und Technik; eine politisch-machtvolle Staatenentwickelung, nationales Bewuſstsein, Nationalwohlstand, Aufblühen von Handel und Gewerbe, Kolonialerwerbungen usw. usw.! Aber wie sieht es mit der inneren Zivilisation, mit der Charakterentwickelung aus? Nun, wir gehören nicht zu denen, die auf eine niemals dagewesene gute alte Zeit hinweisen; aber daſs wir hier mit all den genannten Fortschritten der Kultur gleichen Schritt gehalten und beruhigt wie dort in die Zukunft blicken können, wollen wir nicht behaupten. Wie kommt es, daſs man in unserer fortgeschrittenen Zeit, in der man die Freiheit

der Persönlichkeit überall betont und zu wahren sucht, zum Schutz und Schirm des Lebens und Eigentums immer und immer wieder nach der Polizei rufen mufs, in einem gut geordneten Polizeiwesen und Heere den besten Schutz nach innen und aufsen zu haben glaubt? Ist dieser Schutz und das Ideal der Zivilisation denn nicht viel besser zu finden in der sittlichen Persönlichkeit, die ihr Ideal im Dienste des sozialen Ganzen sucht und findet? »Unsere Zeit,« sagt E. Clausen (a. a. O.), »und besonders die gebildeten Kreise sind arm an Charakteren; die höchst gebildeten Kreise, alle Kräfte, die im Dienste der Erkenntnis zweifeln, suchen, prüfen und finden, alle Denker, die die Ergebnisse der Wissenschaft durcharbeiten und sittlich verarbeiten, ja vielleicht die Mehrzahl der gereiften, gebildeten Männer befinden sich im unmittelbaren Widerspruch mit den Dogmen der christlichen Kirche aufserhalb der Gemeinschaft der Gläubigen und im unmittelbaren Zwiespalt mit der Gesellschaftsmoral und deren Äufserungen im Leben der Völker, die die berufenen Träger und Förderer der Zivilisation sein sollen oder vielmehr sein könnten.« Und sie lassen es ruhig so weiter gehen, obwohl sich die Früchte schon deutlich zeigen! Woher kommt die Verrohung in den oberen und unteren Schichten unseres Volkes, die Genufssucht und all die Laster, die aus sinnlicher Wollust geboren sind? Woher kommt die deutlich zutage tretende Charakterlosigkeit in der heutigen Gesellschaft? Sehen wir doch nur einmal etwas näher zu, vielleicht läfst sich eine Hauptquelle leicht entdecken!

»Wer die Schule hat, der hat die Zukunft;« mag das Wort auch zu viel behaupten, eine Wahrheit enthält es jedenfalls. Und wenn das so ist, und wenn die Religion ein Faktor in der Entwickelung der menschlichen Kultur gewesen und also auch ein Erziehungsfaktor ist, so müssen wir eine Hauptquelle der oben bezeichneten Mängel und Fehler der heutigen Menschheit vielleicht auch in der religiösen Erziehung in Schule und Kirche zu suchen haben. Sehen wir dieselbe uns deshalb etwas näher an. Wir brauchen es unseren Lesern nicht näher zu erörtern, denn sie wissen es als Pädagogen, dafs eine unserer ersten und höchsten Aufgaben ist, in unserer Jugend ein religiös-sittliches Bewufstsein zu erwecken und zu pflegen, aus dem sich die das Leben regelnden sittlichen Normen und Ideale entwickeln; wir wissen es aber auch, dafs das nur möglich ist, wenn die ganze Lehre, in der wir unseren Zögling die nationalen Kulturschätze vermitteln, ein einheitliches Ganze ohne Widersprüche bildet, — denn nur eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung, nur ein einheitlicher Gedankenkreis wirkt förderlich auf die sittliche Charakterbildung. Bieten wir unserer Jugend in Schule und Kirche im Religionsunterricht Wahrheiten, welche mit der heutigen Kenntnis der Natur und Geschichte übereinstimmen? Verhüten wir hier Widerspruch und Zwiespalt? Mufs das Kind das nicht merken? Wie ist es da mit der Achtung und dem Zutrauen zu seinem Erzieher und Lehrer und dessen Thun

und Lehre? Im Sachunterricht lassen wir unsere Jugend einen Einblick in das Leben der Natur gewinnen und dessen Gesetze erkennen lernen; wir halten sie zum logischen Denken an und halten darauf, dafs sie nichts sagen, was sie nicht verstanden haben. Und im Religionsunterricht? Und wenn nun der Jüngling hinaustritt ins Leben, wenn er aus Zeitungen und Büchern vernimmt, dafs auch die biblischen Schriften und kirchlichen Dogmen Erscheinungen ihrer, für uns längst vergangenen Zeit, eines von der heutigen Menschheit längst überholten Geisteslebens sind; wenn er erfährt, dafs auch über ihren Inhalt die Kirchenväter und andere beraten und gestritten haben und nur auf dem Wege des Kompromisses eine Einigkeit zu stande gekommen ist! Was wird er da von seinen Lehrern und deren Lehre denken? Wird ihm da nicht gar zu leicht der Gedanke kommen, dafs sie ihm mit Wissen die Unwahrheit gesagt oder — dafs sie zu den Unwissenden gehören und doch Wissende sein wollen und sich dafür ausgeben. Ein Glück ist es, wenn sie einen kundigen Führer finden, der sie lehrt, den Weizen von der Spreu zu sondern, den Kern von der Schale zu unterscheiden, sodafs sie nach vielem Suchen und Irren doch zur rechten Erkenntnis der Wahrheit kommen! Aber nicht allen wird dieses Glück zu teil; viele verlieren sich im Strudel des Lebens und werfen für den sinnlichen Lebensgenufs alle Ideale fort, weil der Boden fehlt, auf dem die letzteren erwachsen können, nämlich eine mit dem heutigen Kulturleben harmonierende religiös-sittliche Bildung. Und andere, es sind nicht die Minderwertigen, sondern oft die Gutbeanlagten und Wissensdurstigen, sie finden andere Autoritäten, die ihren geistigen Hunger besser stillen und ihren Erkenntnisdrang mehr befriedigen als die früheren, ihnen aber nur halbe Wahrheiten von zweifelhaftem intellektuellen und sittlichen Wert bieten; von ihnen nehmen sie das alles ohne Kritik an, wie sie die Lehre ihrer früheren Autoritäten in Schule und Kirche annehmen mufsten. Welche Menschen daraus hervorgehen, das sehen wir in der heutigen Sozialdemokratie klar und deutlich; es fehlt ihnen die geistige Einheit und die sittliche Festigkeit, so dafs auch die besser gebildeten und es mit ihnen wohlmeinenden Führer sie nicht auf bessere Bahnen bringen und zu idealen Zielen hinführen können. Und vielleicht liefsen sich auch in andern Lagern, wo andere Führer unter dem Schutz der Kirche und des Staates ihr Wesen treiben und den vorhandenen Mangel an Bildung weidlich für ihre Zwecke ausnutzen, ganz ähnliche Entdeckungen machen; man sehe nur einmal etwas tiefer hinein! Aber über all diese Erscheinungen braucht man sich nicht zu wundern, sie sind ganz natürlich; eine Generation, die — um wieder mit Ernst Clausen zu reden — »so aufwächst und erzogen wird, die solchen die Erkenntnis der Wahrheit erschwerenden und verwirrenden Einflüssen ausgesetzt bleibt, mufs charakterlos werden.« Und da wundert man sich oder ist entrüstet über die Erscheinungen im sozialen Leben unserer Zeit,

über die Tausenden, welche auf Befehl ihrer Führer zur Wahlurne eilen und es bewirken, daſs unser deutsches Vaterland bald von Zentrumsmännern und Sozialdemokraten regiert wird? Und da ruft man nach der Polizei gegen Atheismus und Anarchismus, — als ob die etwa hier helfen könnte! Nein, das sind die ganz natürlichen Folgen unserer unharmonischen, natur- und kulturwidrigen Erziehung in Schule und Kirche durch den dogmatischen, mit unserer modernen Kultur in Widerspruch stehenden Religionsunterricht, der Sklaven und keine freie, sittlich freie Menschen erziehen hilft. »Wenn man die Menschen erzogen hat,« sagt Schott in seiner Schrift: »Eine Sittenlehre für das deutsche Volk« (Leipzig, Schnurpfeil, 1898), »blindlings ihren Priestern zu glauben, dann glauben sie auch, in aufgewühlten Zeiten, ebenso blindlings beredten Neuerern, ob diese Wahres oder Falsches, Sittliches oder Unsittliches predigen. Dagegen sind selbständige Naturen, die schon früh an freies Denken gewöhnt wurden, gefeit gegen die Verirrungen, die das Neue mit sich bringen kann; sie werden prüfen und nach den inneren Kämpfen, die bei jedem Wechsel in religiösen Anschauungen zu bestehen sind, desto gereifter und innerlich gefestigter dastehen.« Die Abnahme des religiösen Sinns, der Religiosität in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts ist allerdings eine Folge der Zunahme des Rationalismus und Materialismus; allein wenigstens indirekt trägt die Kirche daran schwere Schuld. Sie hat dem religiösen Fühlen und Streben keine geeignete Nahrung geboten, hat sich von den Fortschritten des modernen Geisteslebens fern gehalten, ja sie ist ihnen feindlich gegenübergetreten; sie hat an ihren veralteten Dogmen festgehalten, sich mit der Wissenschaft nicht versöhnt und so die die Wahrheit suchenden Menschen dem materialistischen Rationalismus in die Arme getrieben. So hat die Kirche in der That, auch wenn noch viele äuſserlich ihr treu bleiben, ihre innere Kraft und damit ihren wahrhaft erzieherischen Einfluſs verloren; wenn sie diesen Einfluſs wieder gewinnen will, so muſs sie sich aussöhnen mit der Wissenschaft, muſs diese voll und ganz anerkennen und den Schwerpunkt ihrer Wirksamkeit auf den zur vollen Befriedigung des Verstandes und Gemütes nötigen Glauben legen. Die Reformarbeit muſs allerdings in der Schule beginnen; die Kirche muſs zunächst ihrem Einfluſs auf die Gestaltung der religiösen und sittlichen Erziehung der Schuljugend entsagen und die Gestaltung desselben völlig den dazu berufenen Schulmännern überlassen.

Einsichtige Männer erkennen ja klar und deutlich die groſse Gefahr, die durch die bezeichneten Zustände unserem deutschen Kulturleben in der Gegenwart und Zukunft drohen; sie sind auch davon überzeugt, daſs, wenn hier nicht eine Reform auf dem Wege flieſsender Entwickelung und unter der Führung berufener Männer eintritt, wenn nicht eine Versöhnung unserer religiösen Weltanschauung mit der modernen Kultur, des Glaubens mit der Wissenschaft herbeigeführt wird, eine gewaltsame Revolution, welcher dann auch die

berechtigten Autoritäten zum Opfer fallen, die unausbleibliche Folge ist. Nur über den Weg, den diese Reform einzuschlagen hat, sind sie sich nicht klar; wir sind der Ansicht, daſs der von Prof. Schell eingeschlagene Weg nicht zum Ziele führt, wenigstens nicht ohne groſse Umwege. Er hat, wie noch viele seiner Glaubensgenossen, die zivilisatorische und sittliche Macht der Wissenschaft erkannt und weiſs, daſs ihr die Zukunft gehört; er weiſs auch, daſs sie unbarmherzig die Dogmen der Kirche resp. die aus veralteten Dogmen zusammengesetzten kirchlichen Bekenntnisse vernichten wird, wenn nicht zur rechten Zeit im Sinne der modernen Kultur reformiert wird. Darum fordert er freie Forschung auch für die katholischen Theologen; darum bekämpft er die Herrschaft des Jesuitismus und Romanismus (Ultramontanismus) in der katholischen Kirche und fordert die Betonung des deutsch-nationalen Elements in der theologischen Wissenschaft. Aber er irrt, wenn er glaubt, das könne ohne ein Niederreiſsen des aus den Quadersteinen der Tradition und der Scholastik aufgeführten Gewölbes der kirchlichen Bekenntnisse geschehen, welche in der katholischen Kirche ganz im Banne des Romanismus und Jesuitismus liegen! Diese römisch-jesuitische Kirche kennt keine nationale Individualisierung, wie sie Schell und seine Gesinnungsgenossen anstreben, sie kennt nur eine absolutistische Zentralisierung; sie kennt keine Einigung auf dem Boden der objektiven Wahrheit durch geistige Erhebung und auf Grundlage der eigenen Überzeugung, der Gewissensfreiheit, sondern nur Unterwerfung unter die kirchliche Autorität, das kirchliche Dogma, den unfehlbaren Papst! Das hat Schell unterdessen ja am eigenen Leib erfahren müssen; nicht bloſs die im 1. Abschnitt angeführten Broschüren Schells, sondern auch seine schon vor 10 Jahren erschienene Dogmatik und seine Apologie sind vom päpstlichen Stuhle auf den Index, also auf die Liste der verbotenen Bücher gesetzt worden; Rom hat gesprochen und Schell hat sich unterworfen, »wie sichs schickt!« Die treibenden Faktoren dieser Maſsregelung sind die Jesuiten, die Römlinge, welche jedes nationale Leben und jedes freie Geistesleben, also freie Forschung, freie Wissenschaft und Glaubens- und Gewissensfreiheit hassen und mit Gewalt unterdrücken, weil sie in ihnen mit Recht den gefährlichsten Feind des hierarchischen Absolutismus, des Kirchentums sehen. Schell hat sich dem Verbote seiner Bücher unterworfen, aber er hat nicht widerrufen; dadurch ist es ihm wenigstens — man mag sonst darüber urteilen wie man will — möglich gemacht, weiter zu lehren! Hoffentlich ist es ihm aber nun vollkommen klar geworden, daſs der Katholizismus in seiner heutigen Gestalt, der römisch-jesuitische, nicht das Prinsip des Fortschritts, sondern eine diesen hemmende Macht ist. Die Römlinge aber mögen sich sagen, daſs sich die Wahrheit auf die Dauer nicht unterdrücken, nicht in kirchliche Fesseln bannen läſst; die Wissenschaft mag der Kirche unbequem sein, sie muſs sich doch einmal mit ihr abfinden. Allerdings darf

das nicht in der Weise der mittelalterlichen Scholastik geschehen, sondern nach dem Satz: Gebet der Wissenschaft was der Wissenschaft und dem Glauben was des Glaubens ist. »Wenn man,« sagt ein Katholik in dem »Türmer« (Breve und Index. Ein Stimmungsbild aus dem katholischen Leben), »in Schells Bemühen, zum Denken anzuregen, eine »planmäfsige Revolutionierung des katholischen Klerus und Volkes« sieht (Germania), so mufs doch erwogen werden, dafs in der Gegenwart niemand bereit ist, auf das Denken zu verzichten, dafs die theoretische »Revolutionierung« durch die Denker der einzige Weg zum Auf- und Ausbau der Ordnung und zur Verständigung und zur Versöhnung ist, und dafs die gewaltsame Hemmung von Ideen nach dem Ausweise der Geschichte gar zu leicht den Aufruhr auf praktisch-kirchlichem Gebiet erzeugt. So wenig das bewegte Rad der Zeiten sich aufhalten läfst, das denjenigen zermalmt, der sich nicht mit ihm fortbewegt, ebensowenig wird sich die kirchliche Bewegung hemmen lassen! Sie steht und fällt nicht mit einer Persönlichkeit, sondern nur mit der ganzen Christenheit, die von ihr ergriffen ist!«

»Mit einem halben Lot Magnesia heilt man keine chronische Krankheit;« das Unkraut mufs mit der Wurzel ausgerissen werden! In Schule und Kirche mufs eine mit den Ergebnissen der heutigen Wissenschaft übereinstimmende religiös-sittliche Welt- und Lebensanschauung aufgebaut werden; die Erziehung der Jugend und des Volkes mufs nach den Grundsätzen einer auf der Basis einer solchen Welt- und Lebensanschauung auferbauten natur- und kulturgemäfsen Pädadogik stattfinden; zwischen Wissenschaft, Schule und Kirche mufs Harmonie, mufs Friede und Einigkeit herrschen. Dann und nur dann können uns weder Sozialdemokraten noch Jesuiten, weder Anarchisten noch Ultramontanen gefährlich werden; dann können wir mit Bismarck sagen: »Wir Deutsche fürchten Gott und sonst niemand in der Welt!« Das mögen sich auch die Pädagogen und die führenden Geister unter denselben klar machen, wenn sie wirklich einen Fortschritt in der Pädagogik und der Erziehung der Jugend und des Volkes bewirken wollen; — ohne Kulturkampf giebt es keinen Fortschritt! Den Theologen aber rufen wir mit Geibel zu:

»Wollt ihr in der Kirche Schofs
wieder die Zerstreuten sammeln;
Macht die Pforten weit und grofs,
statt sie selber zu verrammeln.«

Strömungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens der Gegenwart in Deutschland.

III.

Ebenso stark wie die Strömungen auf dem Gebiet des äufseren Schullebens sind die auf dem Gebiete des inneren; ja hier sind sie noch viel heftiger, weil sich vielfach starke Gegenströmungen be-

merklich machen; es handelt sich hier besonders um die Reform des Lehrplans der Volksschule nach den Forderungen der Zeit. Die Bewegung ging in der Hauptsache von Preufsen, ja man kann wohl sagen von Berlin aus; hier gab das 25jährige Jubiläum der »Allgemeinen Bestimmungen« (25. Oktober 1897) besondere Veranlassung zu kritischen Betrachtungen. »Was die »Allgemeinen Bestimmungen« von den Regulativen wie eine Welt von der andern scheidet,« sagt die Päd. Ztg., »ist die Anerkennung, dafs die Volksschulen nicht eine für die niederen Volksklassen berechnete, besonders gefärbte Bildung zu übermitteln haben, sondern einen Abschnitt der allgemeinen Menschenbildung. Sie bringen mit Ausnahme des fremdsprachlichen Unterrichts die Elemente alles in allgemeinen Bildungsanstalten überhaupt gelehrten Wissens in einem gewissen Ebenmafs in die Volksschule hinein.« Diesen grofsen Fortschritt der Allgem. Bestimmungen gegenüber den Regulativen erkennen die Jubiläumsbetrachtungen gern an; sie verschweigen aber auch nicht, dafs man in Preufsen wie anderwärts in Deutschland in den seit ihrem Erscheinen verflossenen 25 Jahren nicht nur nicht fortgeschritten ist mit dem Fortschritt der Wissenschaft, des Wirtschaftslebens und der Pädagogik, sondern vielfach wieder die Rückkehr zu den Regulativen angetreten hat. Und so war es ganz naturgemäfs, dafs man den Verhandlungen der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Hamburg (1896) über die Frage: »Welche Stoffe sind nach den Forderungen der Gegenwart dem Lehrplan der Volksschule hinzuzufügen bezw. aus demselben zu entfernen?« besondere Aufmerksamkeit schenkte. Bekanntlich hat Tews diesen Gegenstand in einem Vortrag ausführlich behandelt und denselben als Broschüre unter dem Titel: »Der Unterrichtsstoff in der Volksschule« (Bonn, Soennecken, 60 Pfg.) erscheinen lassen. »Unsere Lehrstoffe,« führt Tews aus, »werden bestimmt durch das Ziel, das wir mit unserer Schularbeit verfolgen; dieses Ziel steht im allgemeinen für alle Zeiten fest; es ist kein anderes, als was alle grofsen Pädagogen in den verschiedensten Wendungen als allgemeine Menschenbildung bezeichnet haben. Wir wollen Kultur vermitteln, in formaler wie in materialer Beziehung, wollen dazu beitragen, dafs Kulturmenschen entstehen; Inhalt und Form der Kultur sind nach Zeit und Ort allerdings verschieden. Die deutsche Volksschule, an welche die obligatorische Fortbildungsschule als ein notwendiges Glied des Volksbildungsorganismus sich anfügt, hat die Aufgabe, die ihr anvertrauten Kinder, nach Mafsgabe ihrer Geisteskräfte und der verfügbaren Zeit, zu vollwertigen Gliedern der gegenwärtigen nationalen Kulturgemeinschaft zu erziehen.« Die Pädagogik mufs natürlich aus den angegebenen Gründen und mit Rücksicht auf das Ziel der Erziehung eine Auswahl unter den verschiedenen Kulturgütern treffen; sie mufs aus ihnen das Beste und das möglichst reichlich den Kindern mitteilen, d. h. »innerlich aneignen und dadurch das ganze Wesen, die Kulturkraft des zu Kultivierenden auf

eine möglichst bedeutende Höhe bringen. Fähigkeiten bedeuten bekanntlich in der Regel mehr als in Bereitschaft gehaltene Werkzeuge; aber das höchste wird doch erst da geleistet, wo der Fähige auch die Werkzeuge zur Hand hat.« In der Gegenwart »sind es vor allem drei Forderungen, die von grofsen und beachtenswerten Kreisen unseres Volkes und von berufenen Männern und Frauen ausgesprochen werden: 1. Die Volksschule müsse mehr als bisher den Weg zu den Kulturschätzen der Nation ebnen, sie müsse, da sie selbst nur für bestimmte Lebensverhältnisse den Bildungsgang beendet, jedem Kinde nach Mafsgabe seiner Kräfte und der verfügbaren Zeit den Weg in alle Bildungsanstalten bahnen und in ihrem abschliefsenden Teile in die dem allgemeinen Verständnisse zugänglichen wissenschaftlichen Anschauungen der Gegenwart einführen. 2. Die Volksschule müsse die Kinder mehr als bisher für das Gemeinschaftsleben in Staat und Gemeinde vorbilden, insbesondere aber die Pflichten gegen diese Gemeinschaften zum lebendigen Bewufstsein bringen. 3. Die Volksschule müsse die Kinder zur praktischen Ausnutzung des Kulturgutes mehr als bisher erziehen.« Diese Forderungen erscheinen in den gegen früher veränderten Verhältnissen der Gegenwart begründet; diese haben sich aber geändert nach der nationalen, sozialen und wirtschaftlichen Seite hin. Die ganze Gestaltung des deutschen Volkslebens nach den angegebenen Richtungen hin verlangt eine erhöhte Bildung nach diesen Gesichtspunkten; das Volk will teil haben an den geistigen Kulturschätzen der Nation, damit die innere Entwickelung der Nation fortan auf gemeinschaftlicher Grundlage weitergeführt werde. »Der Volksschulunterricht ist darum so zu gestalten, dafs der Weg zu den Kulturschätzen der Nation, soweit möglich, jedem Kinde geebnet, die praktische Verwertung des Kulturgutes erleichtert, das Verständnis für das Gemeinschaftsleben angebahnt und das lebendige Bewufstsein der sozialen und staatsbürgerlichen Pflichten begründet wird.« Als eine notwendige Forderung ergiebt sich daraus wieder: 1. »Der Unterricht in den unteren Volksschulklassen ist so zu gestalten, dafs dieselben die Grundlagen der Bildung für alle Volksklassen enthalten und den unmittelbaren Übergang zu allen höheren Lehranstalten gestatten; 2. Auf der Oberstufe der Volksschule ist die Vorbildung für das Gemeinschaftsleben und die praktischen Lebensaufgaben des Einzelnen mehr als bisher zu betonen.« Unsere Zeit fordert mehr als früher eine bedeutende Anpassungsfähigkeit des Individuums an verschiedene Lebensverhältnisse; diese ist »bei allen mehr oder minder weitgehend zu erzielen durch eine Ausbildung aller Kräfte des Menschen und eine Auswahl des Lehrstoffes nach ihrer wahrscheinlichen Verwendbarkeit.« Ergänzend tritt natürlich hier zu der Volksschule die Fortbildungsschule in ihren verschiedenen Gestaltungen hinzu. Von diesem Gesichtspunkte aus ist besonders zu fordern: 1. Dafs der Religionsunterricht mehr als bisher es als seine Hauptaufgabe betrachte, in die religiös-sittlichen Grund-

sätze einzuführen, von denen die Gesamtheit in ihrem Zusammenleben geleitet werden soll; 2. Dafs der Geschichtsunterricht, der vorzugsweise dazu bestimmt ist, in das Leben und Streben der Volksgemeinschaft einzuführen, die Kulturentwickelung des deutschen Volkes, unter Verzichtleistung auf solche bisher behandelte Stoffe, die für diese Aufgabe unwichtig sind, in ihren Grundzügen darstelle und hierbei auch der Entwickelung der Staatsverfassung, sowie derjenigen des wirtschaftlichen Lebens bis zur Gegenwart Beachtung schenke; 3. Dafs auch die übrigen Lehrfächer der Volksschule, soweit dieselben dazu geeignet sind, der Vorbildung für das Gemeinschaftsleben und den praktischen Lebensaufgaben des Einzelnen mehr als bisher nutzbar gemacht und dafs zu diesem Zwecke die Elemente der Verfassungs- und Rechtskunde, Volks- und Privatwirtschaftslehre, Buchführung und Gesundheitslehre als Bestandteile dieser Fächer aufgenommen werden; 4. Dafs für den Handarbeitsunterricht der Knaben und die hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen Gelegenheit geboten werde; 5. Dafs die körperliche Entwickelung durch obligatorischen Turnunterricht auch für die Mädchen und durch Pflege des Jugendspiels gefördert werde.« Diese Forderungen sollen keine Mehrbelastung der Volks- und Fortbildungsschule bedeuten, sondern nur eine den Forderungen der heutigen Pädagogik, besonders mit Rücksicht auf die soziale Seite ihres Ziels hin mehr entsprechende Auswahl des Lehrstoffs; »einer Mehrbelastung der Jugend ist durch Ausscheidung aller Lehrstoffe, welche lediglich der sogenannten Formalbildung dienen sollen, vorzubeugen. Dagegen darf die Einführung in die dem allgemeinen Verständnis zugänglichen wissenschaftiichen Anschauungen der Gegenwart, sowie die ethische und ästhetische Bildung der Jugend keine Beschränkung erfahren. Eingehendere Belehrungen über die Grundlage des staatlichen, rechtlichen und wirtschaftlichen Lebens der Gegenwart sind in der obligatorischen Fortbildungsschule, deren Schüler bereits im praktischen Leben stehen, zu vermitteln.«

Um den in Hamburg im Anschlufs an den Vortrag von Tews gefafsten Beschlüsse so bald als möglich eine Wirkung auf die Schulpraxis zu ermöglichen, wurde von dem Zentralausschufs der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und dem geschäftsführenden Ausschufs des deutschen Lehrervereins ein Preisausschreiben erlassen, welches die Gewinnung zeitgemäfser Stoffpläne (Lehrpläne) für die Volksschule entsprechend den gefafsten Beschlüssen zur Folge haben sollte. Infolgedessen erhob sich ein heftiger Kampf gegen die oben dargestellten Forderungen von Tews, der nicht immer mit den Waffen geführt worden ist, welche die Pädagogik zur Verfügung stellt; noch heute dauert der Kampf fort und wird immer erbitterter. Es ist nicht unsere Absicht, hier auch in diesen Kampf einzutreten, weil wir der Ansicht sind, dafs auf dem eingeschlagenen Weg diese Fragen nicht gelöst werden können; Erfahrungen, Versuche und objektive wissenschaftliche Betrachtungen

können allein zum Ziele führen. Wir lassen von den vielen Gegnern, welche sich gegen die von Tews erhobenen Forderungen erstanden sind, hier nur einen, Hille-Hamburg (»Die Gestaltung des Unterrichts mit Rücksicht auf das moderne Kulturleben und seine Gefahren«, Allgem. Deutsche Lehrerzeitung, 1898, Nr. 51 und 52), reden und fügen seinen Ausführungen, wo es nötig ist, zur Orientierung einige kritische Bemerkungen hinzu. Die Natur, so führt Hille aus, ist der Boden, aus dem Wissenschaft und Kunst, überhaupt das geistige Leben, entspringen. »Dieser Natur droht nun unsere moderne Kultur mit Vernichtung; es ist daher sehr konsequent, wenn sie auch der Wissenschaft und Kunst kein selbständiges Dasein gönnt, sondern ihr nur die Stellung einer tüchtigen Kuh anweist.« Ist das wirklich so; wird diese Ansicht wirklich »von unseren heutigen Kulturhelden« von den »führenden Geistern« in dieser grassen Form vertreten? Wir halten das »umfassende Bild«, welches der Verfasser von dem heutigen Kulturleben entwirft, nicht für völlig naturgetreu; wohl sind viele Züge daran wahr, aber es ist zu sehr verallgemeinert. Allerdings ist ein grofser Teil unseres Volkes geneigt, in vollen Materialismus zu versinken, allerdings stehen ideales Leben und Streben nicht hoch im Kurs; aber man darf doch immer noch hoffen, dafs wir uns in einem vorübergehenden Übergangsstadium befinden, das das deutsche Volk überwinden wird. Darin stimmen wir dem Verfasser zu, dafs »die Ausbildung idealen Sinns auf intellektuellem, ästhetischem und moralischem Gebiete« ein Hauptmittel zur Überwindung dieses Übergangsstadiums ist und ebenso die »Verbreitung richtiger Einsicht in die sozialen Zustände, ihre Ursachen und zu erwartenden Folgen«. Und dafs auch die Schule hierzu ihr bescheidenes Teil beitragen kann und mufs, ist keine Frage! Aber über das Wie? gehen die Ansichten auseinander! Von diesen Gesichtspunkten aus unterzieht nun Hille Tews Forderungen einer kritischen Betrachtung; er wendet sich zunächst gegen die erste derselben. Warum man unter »nationaler Kulturgemeinschaft« neben staatlichem, gewerblichem und kommerziellem Leben« nicht auch »Wissenschaft und Kunst« mit einschliefsen kann, wie Hille bestreitet, ist uns unverständlich; es giebt ein »nationales« Geistesleben, also auch »nationale« Wissenschaft und Kunst, wie es ja eine nationale Litteratur giebt, (Siehe: Dr. H. Meyer, Das deutsche Volkstum), als bestimmte, durch innere und äufsere Faktoren beeinflufste Formen der menschlichen Kulturentwickelung. Natürlich kann die Schule ja die Entwickelung nach einem solchen Ziele nur anbahnen; die weitere Förderung desselben, wir wollen gar nicht sagen Erreichung, mufs sie der freien Selbsterziehung im Gemeinschaftsleben der Erwachsenen überlassen; daher hat auch Tews wohlweislich hinzugefügt: »nach Mafsgabe ihrer Geisteskräfte und der verfügbaren Zeit«. Dafs eine solche Erziehung nur möglich und bedingt ist durch engen Anschlufs an die individuelle Entwickelung des kindlichen Geisteslebens und

unter ausgiebigster Benutzung der Natur als Erziehungsfaktor, bedarf ja keiner näheren Begründung; Kultur bedeutet nicht Gegensatz, sondern Veredlung der Natur. Wie der Mensch eine höhere Organisationsform des Tieres ist, so ist die Kultur eine höhere Organisationsform der Natur; die Kultur ist eben die Summe aller geistigen Errungenschaften, die den Menschen über das Tier erheben. »Kultur,« heifst es in einer Preisarbeit der Allgem. Deutsch. Lehrerztg., »ist Entwickelung oder der Fortschritt des Menschengeschlechts durch Geistesbildung, sie ist die Überwindung der Natur durch den menschlichen Geist. Wie die Kultur des Bodens dessen Vervollkommnung und Veredlung ist, so ist die Kultur des Menschen die Vervollkommnung und Veredlung unseres Geschlechts in moralischer, intellektueller und ästhetischer Beziehung. Die Kultur umfafst drei Gebiete: 1. ein ethisch-religiöses, zu dem Religion, Moral und Sitte, Recht und Gesetz gehören, 2. ein intellektuell-technisches, das in den Wissenschaften, im Staats und Wirtschaftsleben besteht, und 3. ein ästhetisches, das durch die Kunst gebildet wird. Teilung der Arbeit, Entstehung verschiedener Volksklassen und Berufe, Verkehrserleichterungen durch Eisenbahnen, Telegraphen u. s. w. sind Kulturprodukte. Das Kulturleben soll dem Menschen ein höheres, edleres Wohlsein schaffen; es darf indes den Weg der sittlichen Entwickelung nicht verlassen, weil die ethisch-religiöse Bildung die Basis der ganzen Kultur eines Volkes ist; sie darf nicht in Überkultur, Verweichlichung und Unnatur ausarten, sonst führt sie zur Degeneration, zum Untergang, wie die Zeugin der Zeiten, die Geschichte, dies von den Griechen, Römern und andern alten Völkern berichtet. Wollen nun die Schulen, auch die Volksschulen, ihre Pflicht erfüllen, so müssen sie, soweit ihnen dies möglich ist, den Schülern einen Einblick in unser Kulturleben geben und sie befähigen, dereinst an demselben mit Erfolg teilzunehmen und den allen Menschen gebührenden Anteil an den Kulturschätzen zu erlangen.« Wenn nun Hille der Tews'schen Forderung die folgende Fassung giebt: »Die Volksschule hat die Aufgabe, ihren Zögling innerhalb der durch deren Befähigung und Körperentwickelung sowie durch das soziale Leben gesetzten Schranken die gröfstmögliche intellektuelle, event. auch religiöse Bildung zu gewähren, sie für alles Hohe und Herrliche zu begeistern und ihnen einen möglichst grofsen Schatz positiver Kenntnisse und Fertigkeiten zu übermitteln, auf grund dessen sie zugleich für die Berufsthätigkeit allgemeine Fähigkeit erlangen,« so müssen wir doch sehr bezweifeln, ob seine Fassung wirklich, wie er meint, allgemeiner und idealer ist; vielleicht weil die nähere Bestimmung durch das »Nationale« fehlt? Nun, das Nationale steht auch nicht im Gegensatz zum Allgemeinmenschlichen, sondern bedeutet die Form, in welcher dasselbe zum Ausdruck kommt; unter dem Nationalen verstehen wir eben die zu einer psychischen Einheit verbundenen Eigenschaften eines durch gemeinsame Abstammung, Sprache und Sitte einheitlichen Volkes,

welche es von andern Völkern unterscheidet. »So viele Völker, so viel verschiedenes Volkstum giebt es. Einzelne psychische Eigenschaften sind natürlich in gleicher Gestalt bei mehreren Völkern zu finden; auch haben mehrere Völker gewisse Gruppen von psychischen Eigenschaften gemeinsam und sind dann meist auch physisch verwandt. Aber die geschlossene Summe seiner Eigenschaften oder, richtiger gesagt, das aus dem Ineinanderwirken seiner verschiedenen Eigenschaften hervorgehende und aus seinen geschichtlichen Schicksalen sich entwickelnde psychische Produkt hat jedes Volk einzig und allein für sich: das ist sein Volkstum.« (Dr. Meyer, Deutsches Volkstum.) Und dieses Volkstum kommt deutlich zum Ausdruck in Sprache (Litteratur), Sitte und Religion; »das unbewufste und bewufste Zusammenwirken von Millionen schafft einen geistigen Inhalt, bei welchem der Anteil des Einzelnen oft für unser Auge verschwindet, bei welchem uns zuweilen die Seele des ganzen Volkes zur selbstschöpferischen lebendigen Einheit wird.« (G. Freytag.) Die Erziehung mufs dieses Volkstum, das Nationale, beachten; sie mufs es sowohl, wenn sie im individualistischen als im sozialistischen Sinne aufgefafst wird. Jedes Volk setzt sich aus Individuen zusammen; die Gesamtheit derselben ist der Träger des Volkstums. Der Selbsterhaltungstrieb, der dem Individuum wie dem Volk innewohnt, drängt nach Erhaltung des Volkstums; aus ihm entwickeln sich Nationalgefühl und Nationalbewufstsein, auf welchen wieder das Nationalitätsprinzip, das Verlangen einer Nation nach Selbständigkeit, beruht. Und dieses Individuelle eines jeden Volkes mufs doch wohl die Erziehung so gut berücksichtigen wie das Individuelle eines jeden Menschen; in beiden Formen mufs eben das Allgemeinmenschliche zum Ausdruck kommen, weshalb Diesterweg als Endzweck, als höchstes Ziel der Schule bezeichnet: »Allgemeine Menschenbildung in nationaler Form und individueller Ausprägung.« Wir halten daher auch die Tews'sche Fassung für idealer, denn sie betont den höchsten Endzweck der Erziehung, die Teilnahme an der nationalen Kulturarbeit. Wenn diese, was vorausgesetzt wird, seitens des erzogenen Individuums erfolgreich im Sinne der Vervollkommnung und Veredlung der menschlichen Kultur stattfinden soll, so mufs dasselbe zu einer sittlichen Persönlichkeit erzogen werden, welche neben intellektueller auch ästhetische, sittliche und religiöse Bildung und einen möglichst grofsen Schatz positiver Kenntnisse und Fertigkeiten besitzt, auf Grund dessen sie zugleich für die Berufsthätigkeit allgemeine Fähigkeit erlangt. Gewifs setzt das soziale Leben nach unten und nach oben der Volksbildung Schranken; aber gerade, wenn wir den Schulunterricht, wie Tews es will, mit dem nationalen Kulturleben in die möglichst engste Beziehung setzen, vermeiden wir am sichersten, was Hille befürchtet, nämlich dafs »infolge zu grofser Bildung die Kinder des Volkes das Interesse an den (doch notwendigen) mechanischen Arbeiten verlieren.« Und wenn das Nationale im Lehrplan

einer Volksschule im Vordergrund stehen soll, so will doch kein Schulmann, wie Hille glaubt, den Unterricht über fremde Länder, Völker, Produkte etc. ausgeschlossen haben; allerdings steht er in zweiter Linie und wird immer in seiner Beziehung zum Nationalen ins Auge gefafst.

Auch die zweite Forderung von Tews wird von Hille beanstandet. Mit seiner Forderung, dafs auf der »Oberstufe der Volksschule die Vorbildung für das Gemeinschaftsleben und die praktischen Lebensaufgaben des Einzelnen mehr als bisher zu betonen« sei, will Tews sicherlich nicht eine spezielle Berufsbildung in die Volksschule bringen und die allgemeine Bildung unterdrücken. Wir denken mit Tews bei der »Oberstufe der Volksschule« an die beiden letzten Schuljahre (7. und 8.) und setzen einen sechsjährigen Unterbau als »allgemeine Volksschule« voraus; wie nun die höheren Lehranstalten auf ihrer Oberstufe den zukünftigen Beruf ihrer Zöglinge im allgemeinen bei der Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffes berücksichtigen, so mufs dies auch die Bürgerschule auf ihrer Oberstufe thun; hier mufs die wirtschaftliche und technische Bildung neben der sittlichen und religiösen besondere Berücksichtigung finden, das liegt im Charakter der Bürgerschule. Damit wird durchaus keinem banausischen Unterrichtsbetrieb das Wort geredet; wir wollen nur die formale Bildung an in wirtschaftlicher, technischer, sittlicher und religiöser Hinsicht wertvollem Bildungsstoff erworben haben, worin doch wohl keine Spur von Volksverdummung zu finden ist. Für »lediglich der sogenannten Formalbildung« dienende Lehrstoffe hat die Volksschule auf der Oberstufe keine Zeit; allerdings, das weifs doch wohl auch Tews und die deutsche Lehrerversammlung, giebt es keine formale Bildung ohne materielle; aber ob die letztere »wertvoll« ist für den Volksschüler, darauf kommt es an. Für den Theologen z. B. ist das Hebräische, für den Philologen das Latein etc. wertvoll, für den Volksschüler nicht. Und Tews redet doch von der Volksschule, bei denen doch wohl von neusprachlicher Litteratur, Mathematik, mathematischer Geographie keine Rede ist; aber wer redet denn vom Ausfall von deutscher Litteratur, Gesang und Deklamation? Haben die wirklich blofs formalbildenden Wert? Tews Forderung, dafs der Geschichtsunterricht die Kulturentwickelung des deutschen Volkes in ihren Grundzügen darstellen soll, schliefst keineswegs aus, dafs auch Anschauungen von Charakteren, den Trägern dieser Kulturentwickelung und deren Bestrebungen, von Ereignissen und Kulturzuständen gewonnen werden; im Gegenteil, gerade diese Forderung bedingt das letztere; und auch die Sage erhält in diesem Geschichtsunterricht ihren berechtigten Platz, denn sie stellt auch eine Stufe dieser Kulturentwickelung dar. Ob viele deutsche Schulmänner Hille zustimmen, wenn er der alten Geschichte in der Volksschule ein volles Jahr, das fünfte Schuljahr zuweist, möchten wir doch sehr bezweifeln; auch bezüglich seiner Forderung von Leitfäden für die Hand der

Schüler gehen die Ansichten der Schulmänner sehr auseinander. Und hat die Volksschule wirklich die Aufgabe und das Recht, selbst bei katholischen Schülern, eine »tiefe Abneigung gegen die katholische Kirche zu begründen«? Nein, damit verschone man doch die Jugend! Man lehre Geschichte und Religion ohne jeden tendenziösen Zweck und überlasse es den urteilsfähigen Erwachsenen, wie sie sich zu den »freiheits- und lichtscheuen Tendenzen«, wie Hille sich ausdrückt, der katholischen Kirche stellt.

Mitteilungen.

(Denk- und Lehrfreiheit!) Der neugewählte Prorektor der Heidelberger Universität, Dr. H. Osthoff, Professor der vergleichenden Sprachwissenschaft, hebt in seiner Ansprache an die Studentenschaft hervor, dafs für die Wissenschaft und ihre Pflege »die uneingeschränkteste Freiheit des Forschens und Lehrens, Freiheit der Äufserung auch selbst für anstöfsig und unbequem erscheinende Lehrmeinungen« unbedingt zu fordern sei; denn die Denk- und Lehrfreiheit ist die Lebensluft, in welcher die Wissenschaft und wissenschaftliche Forschung atmet und zu atmen begehrt, ohne welche die Erforschung der Wahrheit, der wir dienen, nicht gedeihen kann, gleichwie der Fisch, seinem Lebenselement, dem Wasser, entrissen und auf den dürren Ufersand geschleudert, kümmerlich verschmachtet und hinsiecht.« »Zu der Denk- und Lehrfreiheit,« so fährt der Redner fort, »gehört aber als notwendiges Requisit ein weiteres, der Lehrfreimut! Hätten wir Männer der Wissenschaft diesen nicht, so wäre uns die Lehrfreiheit wertlos, ein eitel und unnütz Ding, ein Messer mit stumpfer Klinge. Als der Stifter unserer Religion seine ersten Sendboden zur Verkündigung der evangelischen Heilswahrheiten über die Erde entsandte, da gab er ihnen die Weisung, dafs sie ihr Licht nicht unter den Scheffel stellen sollten. Das beherzigend, hat einer der unerschrockensten Professoren und Konfessoren aller Zeiten, derselbe Mann, der da drüben in Worms sein weltberühmtes: »Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir« sprach — hat also D. Martin Luther von sich und seinem Bekennermut gesagt: »Unser Licht stehet nicht unter dem Scheffel verborgen, sondern brennet und leucht frei auf dem Leuchter.« Verglichen mit dem Erkennen der Wahrheit, dieser einen Seite seiner Thätigkeit, ist das Bekennen derselben unter Umständen die bei weitem schwierigere Aufgabe für den Universitätsprofessor. Jenes ist Sache des Verstandes und des Ingeniums; bei dem Bekennen aber kommt der Charakter, der Wille ins Spiel. Ein Licht, das entzündet ist und hoch und frei auf dem Leuchter brennt, das strahlt und leuchtet wohl auch in dunkle Ecken hinein, und wer in der Dunkelheit verborgen sitzt, der wird unangenehm von dem Licht betroffen. Kein Wunder also, wenn sich die lichtscheuen Mächte der Finsternis feindselig gegen den Wahrheitsbekenner regen und ihm, seinem Thun und Treiben, den Garaus zu machen suchen.«

(Ein Glaubensbekenntnis.) Der bekannte freisinnige katholische Prälat von Wessenberg legte, als er vor jetzt 100 Jahren Domherr und dann Generalvikar im Bistum Konstanz war, ein Glaubensbekenntnis ab, das der Neckarbote wieder veröffentlicht, — weil es zeitgemäfs sein dürfte, heute an dasselbe wieder zu erinnern; dafs auch ihn Rom in den Bann that, versteht sich von selbst; aber — er unterwarf sich nicht!

Mein Glaube!

Ich glaube, dafs die schöne Welt regiere
Ein hoher, weiser, nie begriff'ner Geist,
Ich glaube, dafs Anbetung ihm gebühre,
Doch weifs ich nicht, wie man ihn würdig preist.

Nicht glaub' ich, dafs der Dogmen blinder Glaube
Dem Höchsten würdige Verehrung sei:
Er bildet uns ja, das Geschöpf im Staube,
Vom Irrtum nicht, und nicht von Fehler frei.

Drum glaub ich nicht, dafs vor dem Gott der Welten
Des Talmud und des Alkoran
Bekenner weniger als Christen gelten;
Verschieden zwar, doch Alle beten an.

Ich glaube nicht, wenn wir von Irrwahn hören,
Der Christenglaube mache nur allein
Uns selig: wenn die Finsterlinge lehren;
»Verbannt mufs jeder Andersdenker sein.«

Das hat der Weise, der einst seine Lehre
Mit seinem Tod besiegelt, nie gelehrt:
Das hat fürwahr — dem Heiligen sei Ehre —
Kein Jünger je aus seinem Mund gehört.

Er lehrte Schonung, Sanftmuth, Duldung üben,
Verfolgung war der hohen Lehre fern;
Er lehrt ohn' Unterschied die Menschen lieben,
Verzieh dem Schwachen und dem Feinde gern.

Ich glaube an des Geistes Auferstehen,
Dafs, wenn dereinst das matte Auge bricht,
Geläuterter wir uns dort wiedersehen.
Ich glaub' und hoff' es, doch ich weifs es nicht.

Dort glaube ich, werd' ich die Sehnsucht stillen,
Die hier das Herz oft foltert und verzehrt,
Die Wahrheit, glaub' ich, wird sich dort enthüllen,
Dem Geiste klar, dem hier ein Schleier wehrt.

Ich glaube, dafs für dieses Erdenleben, —
Glaub's zuversichtlich, trotz der Deutlerzunft, —
Zwei schöne Hüter mir der Herr gegeben:
Das eine Herz, das andere heifst Vernunft.

Die letzte lehrt mich prüfen und entscheiden,
Was ich für Recht, für Pflicht erkennen soll.
Laut schlägt das Erste bei des Bruders Freuden,
Nicht minder, wenn er leidet, warm und voll.

So will ich denn mit regem Eifer üben,
Was ich für Wahrheit und für Recht erkannt:
Will brüderlich die Menschen alle lieben,
Am Belt, am Hudson und am Gangesstrand.

Ihr Leid zu mildern und ihr Wohl zu mehren,
Sei jederzeit mein herrlicher Beruf.
Durch Thaten glaub' ich würdig zu verehren
Den hohen Geist, der mich und sie erschuf.

Und tret' ich dann einst aus des Grabes Tiefen
Hin vor des Weltenrichters Angesicht,
So wird er meine Thaten strenge prüfen,
Doch meinen Glauben nein, das glaub ich nicht.

(Schulreform.) Die Kommission für Erziehungswesen des Vereins Frauenwohl-Berlin hat in einer Denkschrift folgende Grundsätze für eine zu erstrebende Schulreform aufgestellt:

1. Der Besuch der Volksschule sowohl wie aller höheren Schulen ist unentgeltlich. 2. Das schulpflichtige Alter beginnt mit dem siebenten Jahre; doch hält man vom sechsten bis zum siebenten Jahre den Besuch einer Übergangsklasse vom Kindergarten zum rationellen Schulunterrichte für höchst notwendig, um das Kind allmählich an die strenge Schuldisziplin zu gewöhnen. 3. Die Einheitsschule setzt einen gemeinsamen Unterbau voraus, der die Kinder aller Stände und beide Geschlechter vereinigt. 4. Dieser Unterbau, die Primärschule, umfafst die ersten vier Schuljahre und beschränkt sich auf den Unterricht in den Elementarfächern. 5. Da die Schule nicht nur Unterrichts-, sondern auch in demselben Mafse Erziehungsanstalt ist, so mufs gefordert werden, dafs die Kinder durch die ersten 4 Klassen von derselben geeigneten Lehrkraft geführt werden, damit dieselben individuell auf die Kinder einwirken kann. Ferner ist die Maximalzahl der Schüler in einer Klasse auf 40 festzusetzen, damit so ohne Schaden auch die bislang aufs beste behüteten Kinder der Schule von den Eltern anvertraut werden können. 6. Vom fünften Schuljahre ab gabelt sich die Schule, und es entscheidet nun die Begabung allein, ob die Schüler in die Sekundär- oder höhere Volksschule übergehen, deren Krönung die obligatorische Fortbildungssbhule bildet, oder ob sie für die Ausbildung zu höheren Berufen befähigt, in die Gymnasien, Realschulen resp. höheren Mädchenschulen eintreten. 7. Nach Absolvierung dieser letzteren Anstalten gehen die Schüler in die betreffenden Fachschulen über, in technische und kaufmännische Schulen oder zu den Seminaren und zur Universität. 8. Zu jeder Schule soll ein Schulgarten gehören, damit der naturgeschichtliche Unterricht durch Anschauung ergänzt und praktisch nutzbar gemacht werde. 9. Gemütsbildung und Schönheitssinn sollen in der Schule eine Pflegestätte finden. (Durch Blumenpflege, Ausschmückung der Schulräume durch geeignete Kunstgegenstände, Pflege des Gesanges etc.) 10. Geistig anormale und sittlich verwahrloste Kinder dürfen in die Volksschule nicht aufgenommen werden, sondern sind in besonderen Anstalten unterzubringen. — Von den Grundsätzen, welche für die höhere Mädchenschule als mafsgebend aufgestellt wurden, erscheinen als besonders bemerkens- und beherzigenswert: 1. Als obersten Grundsatz hinsichtlich der Gründlichkeit der Ausbildung hat die Kom-

mission die vollständige offizielle Gleichstellung der Mädchenschulen mit den Knabenschulen verlangt. 2. Wünschenswert für den Lehrplan der höheren Mädchenschule ist, daſs in der ersten Klasse derselben der Unterricht in der Erziehungslehre, der Gesundheitslehre, in den Grundlagen der Wirtschaftslehre und Gesetzeskunde eingefügt werde. 3. Nach dem Verlassen der Schule müssen praktische, pädagogische und hauswirtschaftliche Kurse die Ausbildung vervollständigen. Es würde damit die Forderung zum Grundsatz erhoben, daſs jedes Mädchen, welchem Bildungsstande es auch angehöre oder welchem Berufe es sich immer widmen wolle, doch in erster Linie für sein eigenstes, weibliches Arbeitsfeld auf häuslichem und erziehlichem Gebiete vollständig vorbereitet sein müsse. — Und für die Fortbildungsschule: 1. Es muſs für alle Kinder beiderlei Geschlechts, welche mit 14 Jahren die Schule verlassen, die obligatorische Fortbildungsschule gefordert werden. 2. Für die obligatorische Mädchen-Fortbildungsschule, welche sich an die Volksschule und an die höhere Mädchenschule anschlieſsen soll, wären unter anderen folgende theoretischen Lehrgegenstände in den Schulplan einzufügen: Führung von Haushaltungsbüchern, die Grundlehren der Wirtschaftslehre und Gesetzeskunde, Gesundheitslehre, Chemie, soweit sie sich auf Nahrungsmittellehre und die Bereitung gesunder Kost bezieht, Erziehungslehre und Ethik. Der Kursus soll 1—2 Jahre dauern. 3. Ebenso notwendig ist die Einrichtung von Fachschulen und Kursen, besonders in der Provinz, um die Mädchen aller Stände erwerbsfähig zu machen. Hierzu könnten die Räume der öffentlichen Schulen in der schulfreien Zeit benutzt werden, um die Einrichtungen dieser Anstalten weniger kostspielig zu machen.

(Vorbildung der Seminardirektoren, Seminarlehrer und Kreisschulinspektoren in Preuſsen.) Nach einer ausführlichen Statistik in den Päd. Bl. (1899, H. I) haben: 1. 53% der Seminardirektoren theol., 25% phil., 6% naturw. und math., 10% semin. und 6% semin. und akad. Vorbildung; 2. 39% der Seminaroberlehrer theol., 20% philol., 4% naturw.-math., 32% semin. und 5% semin. und akad. Vorbildung; 3. 3% ordentl. Seminarlehrer theol., 3% philol., 92% semin. und 1% semin. und akad. Vorbildung; 4. 6% Semin.-Hilfslehrer theol., 5% philol., 1% math.-naturw., 86% sem. und 2% sem. und akadem. Vorbildung. 5. 18% der Kreisschulinspektoren im Hauptamt theol., 55% akad., 26% semin. und 1% semin. und akad. Vorbildung.

C. Referate und Besprechungen.

Schillers »Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie«.

Von **W. A. Lay**, Seminarlehrer in Karlsruhe.

(Fortsetzung.)

Überblicken wir das, was Herr Schiller für die Meinung, dafs ich Theorie- oder Erklärungsversuche als Thatsachen hingestellt hätte, als Beweis angeführt, so sehen wir, dafs seine Behauptung nicht zutrifft. Herr Schiller wendet sich nun zu der Gestaltung meiner Versuche und gesteht zu, dafs ich »sorgfältig über diese nachgedacht« und mir alle Mühe gegeben habe, um sichere Ergebnisse zu finden. Er betrachtet es nun als grofsen Fehler, dafs ich sinnlose Wörter konstruiert und angewendet habe und sagt von mir: »Er schaltete dabei gerade den Hauptfaktor aus, der bei der Erlernung der Orthographie in Wirkung tritt, die Thatsache, dafs mit dem Wortbilde auch ein Komplex von Vorstellungen verbunden ist, der die Aufnahme und Aneignung des Wortbildes nicht nur erleichtert, sondern auch dessen Reproduktion ganz wesentlich bedingt.« Was er von den begrifflichen Vorstellungen und ihrem Verhältnis zu den sprachlichen angedeutet hat, das habe ich im »Führer« und dem »Begleitwort zu den Schülerheften« eingehend auseinandergesetzt; aber gerade jene verwickelten Umstände, von denen die Reproduktion eines Wortes abhängt, sind es, die mich veranlafst haben, den Inhalt der Wörter auszuschalten. Was Herr Schiller als ein Mangel ansieht, mufs ich als einen Vorteil betrachten. Um Schlüsse aus Versuchen zu ziehen, müssen ihre Ergebnisse verglichen werden; um aber Versuchsergebnisse vergleichen zu können, mufs ich die Versuchsumstände gleich gestalten, wie der »Führer« S. 93 und 94 zeigt; wenn ich aber Wörter mit Inhalt verwende, so kann es der Fall sein, dafs der Inhalt ein und desselben Wortes bei dem einen Schüler diese, bei dem andern jene Hilfen hat, bei dem einen keine, bei dem andern viele, bei dem einen kräftige, bei dem andern schwache etc. etc. Der Lehrer kennt aber niemals die Teilvorstellungen und ihre Verknüpfung, die jedem einzelnen Schüler bei diesem oder jenem Worte zu Gebote stehen; sicher weifs man nur das, dafs die Hilfen, die bei der Reproduktion des Wortes in Thätigkeit treten, bei jedem Schüler und bei jedem Worte wieder andere sind. Die erste und wichtigste Anforderung an die Versuche, Gleichheit der Versuchsumstände bis auf einen einzigen, der in Frage steht, ist also nicht erfüllt, wenn man Wörter mit Inhalt verwendet, wie dies in Schillers Schrift der Fall ist. Meine Wörter entsprechen den Anforderungen an einen Versuch, die Wörter der Versuche, die Schillers Abhandlung enthält, aber nicht.

Ich kann mich aber auch bei meinem Vorgehen auf Psychologen

von Fach berufen. Die orthographischen Versuche sind eine besondere Art von Gedächtnisversuchen, und bei den Versuchen über das Gedächtnis haben die betreffenden Psychologen ebenfalls inhaltslose Wörter oder Silben oder Zifferreihen benutzt. Ich nehme an, nicht Herr Schiller, sondern Herr Haggenmüller, habe es vorgezogen, Versuche mit inhaltsvollen Wörtern anzustellen, und Herr Fuchs habe auf seine Rechnung hin lateinische Wörter ausgewählt, deren Inhalt zwar nicht bekannt, aber deren Form bis zu einem gewissen Grade den Schülern nicht mehr fremd war; denn wenn Herr Schiller die Versuche mit inhaltslosen Wörtern für so verwerflich hält, hätte er nicht gestatten dürfen, inhaltslose Wörter zu verwenden, wie es in den Versuchen des Herrn Fuchs der Fall ist.

Den Versuchen der Schiller'schen Abhandlung müſste man mit den gröſsten Bedenken, mit dem gröſsten Miſstrauen gegenübertreten; ja sie wären nur von zweifelhaftem Werte, wenn man nicht die Versuche des »Führers« zum Vergleichen heranziehen könnte. Sie geben nur für solche Verhältnisse ein zutreffendes Bild, wo die Resultate groſse Differenzen aufweisen, wie die Ergebnisse vom Hören (Diktieren), vom Sehen (Lesen) und vom Abschreiben. Hier zeigen sie die nötige Stetigkeit; sobald aber feinere Unterschiede in Betracht kommen, sind die Resultate und die Schlüsse, die Herr Fuchs aus diesen Resultaten zieht, als unzulässig zu verwerfen.

Es ist auch unrichtig, wenn Herr Schiller meint, ich hätte die von Ebbinghaus festgestellten Thatsachen nicht gewürdigt, daſs der Unterschied in dem Festhalten von sinnvollem und von sinnlosem Material sehr bedeutend ist. Gerade weil diese Thatsache experimentell und zahlenmäſsig genau festgestellt war und sie im allgemeinen jedem Lehrer aus Erfahrung bekannt ist, konnte ich sie in den Versuchen auſseracht lassen: in der Abteilung der methodischen Grundsätze habe ich aber die Bedeutung der begrifflichen Vorstellung so sehr hervorgehoben, wie es bis jetzt wohl noch kein Methodiker des Rechtschreibunterrichts gethan hat. Ich weise auch genau den Weg, wie der orthographische Unterricht aufs allerinnigste an den sog. Sachunterricht anzuschlieſsen sei; dies zeigt übersichtlich »das Begleitwort zu den Schülerheften« in dem Kapitel »Übersicht über die psychologische, naturgemäſse Verknüpfung von Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht und Verwendung der Schülerhefte: 1. Stunde des Anschauungsunterrichts, 2. in den Rechtschreibstunden, 3. in den Sprachlehrstunden.«

Es ist ferner zu bemerken, daſs eine vorübergehende Loslösung von Vorstellungsgruppen von andern, mit denen sie sonst enge verknüpft sind, im Seelenleben nicht etwas Seltenes und Unnatürliches ist. Ich kann meine Aufmerksamkeit vom Inhalte des Wortes weglenken und auf das Klangbild oder das Schriftbild richten; die »Enge des Bewuſstseins« erfordert immer und immer wieder eine solche Trennung; also so unnatürlich ist es nicht, wenn ich mit Psychologen von Fach bei meinen Versuchen die Form vom Inhalte getrennt auffasse; zudem sind alle »Formwörter« der Sprache eine Art inhaltsleerer Wörter, wie ich sie benutzt habe.

Der beste Beweis für die Richtigkeit meines Verfahrens sind aber die Resultate, die eine Stetigkeit aufweisen, wie sie die Versuche des Herrn Haggenmüller und nicht noch weniger die des Herrn Fuchs aufweisen.

Herr Schiller beanstandet sodann noch einige Wörtergruppen, in denen je 2 Konsonanten gleich sind. Zunächst ist festzustellen, dafs dies nicht, wie Herr Schiller meint, einen grofsen Teil meiner Versuchsreihen betrifft, sondern dafs von 32 Versuchsreihen der Volksschüler (24 Versuche und 8 Versuche) nur 4 Reihen derartig eingerichtet worden sind. Ich habe die betreffenden Wörter mit Absicht aus wohlüberlegten Gründen so aufgebaut. Ich hatte, um den Sprechbewegungsvorstellungen, die, wie wir gesehen, die gröfsten Schwierigkeiten boten, beizukommen, die Versuchsumstände immer gleichartiger zu gestalten gesucht. Zuerst wurden die Wörter der zu vergleichenden Versuchsreihen mit Konsonanten versehen, die durch die gleichen Sprachorgane erzeugt werden, und da ich einsah, dafs hier immer noch in der Erzeugung der Konsonanten verschiedene Schwierigkeit bestand, so nahm ich zu einer Gruppe von Versuchen Wörter, die vollständig die gleichen Konsonanten hatten. Wenn man diese Wörter gedruckt unter einander stehen sieht, so fällt einem leicht auf, dafs sie gleiche Konsonanten besitzen; bei der Ausführung meiner Versuche war das aber nicht der Fall; sie waren so angeordnet, dafs sie an verschiedenen Klassen ausgeführt wurden, dafs sie mit andern Versuchsreihen, in denen ein solcher Aufbau nicht vorhanden war, abwechselten. Es würde mich zu weit führen, wollte ich alle die Nebenumstände noch anführen, die beachtet wurden. Es soll nur gesagt werden, dafs ich mich auf verschiedene Art überzeugte, dafs die Befürchtungen, die Herr Schiller äufserte, nicht zutreffend sind, was auch schon eine Vergleichung der Resultate dieser in Frage stehenden Versuche mit den andern ergiebt. Die letzten Wörter der Reihe waren keineswegs leichter darzustellen, eher schwieriger; denn ihre Ähnlichkeit mit den schon aufgefafsten konnte eine Quelle gewisser Schwierigkeiten werden.

Wir haben gesehen, dafs die Bedenken, die Herr Schiller geäufsert hat, Dinge betreffen, die mir nicht etwa entgangen sind, sondern die ich aus triftigen Gründen absichtlich herbeigeführt habe. Wir haben zugleich auch erkannt, dafs die Versuche der Herren Haggenmüller und Fuchs von zweifelhaftem Werte wären, wenn man in meinen Versuchen nicht schon gewisse Anhaltspunkte zur Beurteilung hätte, dafs sie ferner nur beschränkte Giltigkeit haben, wie schon das Sprunghafte gewisser Resultate beweist, und daher für gewisse Fragen völlig unbrauchbar sind. Doch soll gleich hervorgehoben sein, dafs sie bezüglich der Hauptresultate Stetigkeit aufweisen, und da sie mit den Ergebnissen der Versuche des »Führers«, die sich auf viele und vielerlei Klassen beziehen, übereinstimmen, beweiskräftig sind.

2. Die Versuche des Herrn Haggenmüller.

Es sind 8 Versuchsreihen mit deutschen Wörtern, ausgeführt mit Schülern des 3. Schuljahrs, der Vorschule des Gymnasiums in Giefsen. Herr Haggenmüller sagt: »Die von mir angestellten Versuche gründen sich auf ‚Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht'.«

Den Versuchen über das »Hören« und »Sehen« fügt er auf Veranlassung des Herrn Schiller das »Schreiben in der Luft« hinzu und dem Abschreiben ein »Abschreiben mit lautem Sprechen«, das ich anfangs auch ausführte, es aber später wegliefs, weil die Aufmerksamkeit zersplittert und die Resultate nicht zuverlässig wurden, was auch in diesem Versuch deutlich zum Ausdruck kommt. Es sei jetzt schon hervorgehoben, dafs man jene Versuche unter keinen Umständen verwenden darf, um Schlüsse auf die Beteiligung der Sprechbewegungsvorstellung und des Klangbildes zu ziehen.

Herr Haggenmüller sagt: »Die Wortreihen der einzelnen Versuche enthalten nicht gleich viel Wörter, aber meist gleich viel Silben, worauf es bei der Berechnung ja hauptsächlich ankommt.« Die Wörter »nicht gleichviel« und »meist« geben zu ernsten Bedenken Veranlassung, ebenso die Thatsache, dafs es sich »mit dem besten Willen nicht machen läfst«, dafs die Wörter gleiche orthographische Schwierigkeiten bieten.

Wir sehen also, dafs die Ungleichartigkeit der Versuchsbedingung, die wir bereits nachgewiesen haben, durch eine Reihe von Umständen noch erheblich vermehrt wird. Doch kann man auch sagen: Stimmen die Resultate mit den meinigen überein, die diese Mängel vermieden haben, so gewinnen sie an Beweiskraft; zeigen sie neben dieser Übereinstimmung aber auch noch eine gewisse Stetigkeit in den Einzelresultaten, so sind sie beweiskräftig nach dem Grade der Stetigkeit, der Zahl der Versuche, der Anzahl der Schüler, der Mannigfaltigkeit der Versuche nach Verschiedenheit der Klassen (Lehrer, Unterrichtsverfahren, Übung), des Alters, des Geschlechts. Die Versuche des Herrn Haggenmüller beziehen sich nun nur auf eine einzige Klasse; daher werden alle die Resultate, die nicht mit denen des »Führers« übereinstimmen — diese ergeben sich aus Versuchen, die allen eben angeführten Bedingungen entsprechen — nicht für die Methodik verwendbar sein.

Um ein Bild von der Versuchsfolge und den verwandten Wörtern zu geben, folgt die:

1. Versuchsreihe des Herrn Haggenmüller.

I. 1. Hören mit geschlossenem Mund ohne Sprechbewegung 7 mal. Abenteuer, fünfstrahlig, Wiesenfläche, Sklavinnen, allenthalben. 2. Hören mit leisem Sprechen 7 mal. Aftermiete, Besitznahme, Dickthuerei, Ehrerbietung, Dezembernacht. 3. Hören mit lautem Sprechen 7 mal. Dienstunfähig, lebenslänglich, halsstarrig, Beendigung, Habseligkeit. 4. Hören mit Schreibbewegung 7 mal. Niederlassung, Lebhaftigkeit, Marketender, Dickhäuter, herzzereifsend. II. 5. Sehen mit geschlossenem Munde ohne Sprechbewegung 7 mal. Beherbergung, Empfindlichkeit, Bevollmächtigte, Schokolade, vielfältig. 6. Sehen mit leisem Sprechen 7 mal. Bewerkstelligung, Bessemerstahl, Dazwischenkunft, Magazin, beerdigen. 7. Sehen mit lautem Sprechen 7 mal. Beherrschung, Apotheker, Empfangnahme, Duckmäuserei, beeinflussen. 8. Sehen mit Schreibbewegung 7 mal. Auszirkelung, Ziegenställe, einquartieren, wissenschaftlich, grofsherzoglich. III. 9. Buchstabieren 7 mal. Wohlthätigkeit, Verdeutlichung, Direktion, Freiwillige, gravitätisch.

IV. 10. Abschreiben mit leisem Sprechen 7 mal. Gefälligkeit, Preifselbeere, Pfropfenzieher, unentgeltlich, mineralisch. 11. Abschreiben mit lautem Sprechen 7 mal. Überwölkung, Tyrannei, Deklination, unermefslich, Dolmetscher.

Sehen wir zunächst einmal zu, wie es sich mit den Gesamtresultaten verhält!

Die Versuche führen zu folgenden Durchschnittsfehlerzahlen:

Hören mit geschlossenem Munde	1,902
„ „ leisem Sprechen	1,801
„ „ lautem „	1,213
„ „ Schreibbewegung	0,772
Sehen mit geschlossenem Munde	0,763
„ „ leisem Sprechen	0,642
„ „ lautem „	0,589
Buchstabieren	**0,356**
Sehen mit Schreibbewegung	0,344
Abschreiben mit lautem Sprechen	0,298
Abschreiben mit leisem Sprechen	**0,297**

Die Ergebnisse zeigen nun in den Hauptresultaten, d. h. in den Resultaten der Versuche, die zugleich eines der Unterrichtsverfahren im Rechtschreiben darstellen: Diktieren, Lesen, Buchstabieren, Abschreiben eine glänzende Übereinstimmung mit den Hauptergebnissen des »Führers«: Die Rechtschreibübungen sind nach ihrem Erfolge in folgender Reihe anzuordnen: Abschreiben, Buchstabieren, Lesen (Lautieren), Diktieren. Ja die Hauptresultate des Herrn Haggenmüller und des »Führers« stimmen nicht blofs im allgemeinen mit einander überein, sondern sogar zahlenmäfsig genau insofern: Das Sehen übertrifft das Hören um das 2—3fache, das Abschreiben ist dem Lesen (Lautieren) um das 2—3fache, und das Abschreiben ist dem Diktieren um das 6fache überlegen. Im Buchstabieren hat die Klasse des Herrn Haggenmüller bessere Resultate aufzuweisen als die vielen Schulklassen meiner Versuche im Durchschnitt aufzuweisen haben und auch bessere als die Klasse des Herrn Fuchs, dessen Resultate im Buchstabieren ziemlich genau mit den meinen übereinstimmen, indem das Abschreiben dem Buchstabieren ungefähr um das 2fache überlegen ist.

Die Gesamtresultate sind die Durchschnitte von Einzelresultaten, und es zeigt sich nun, wie in meinen Versuchen so auch hier, dafs in allen Einzelresultaten ohne Ausnahme das Abschreiben dem Buchstabieren, dies dem leisen Lesen (oder bei Haggenmüller auch dem lauten Lesen) und jenes dem Diktieren überlegen ist. Hier giebt es kein Schwanken, was wir mit dem kurzen Ausdruck stetig bezeichnen wollen. Die Stetigkeit ist aber ein Mafsstab für die Zuverlässigkeit.

Die Versuche: »Hören mit Schreibbewegung« und »Sehen mit Schreibbewegung« zeigen, dafs unter 16 Fällen die Fehler 13 mal stärker sanken, wenn anstelle des Hörens Schreiben hinzutrat, woraus zu schliefsen ist, dafs die Schreibbewegung dem Hörbild überlegen ist, umsomehr als

die Schreibbewegung beim Schreiben in der Luft Schreibbewegungen im orthographischen Schreiben nicht entsprechen und auch nicht so intensiv wirken, weil dort die feste Unterlage fehlt. Wir erkennen also auch aus dieser Thatsache die Bedeutung der Bewegungsvorstellungen.

Es werden auch einige Ergebnisse über Ermüdungserscheinungen angegeben, die nebenbei gewonnen wurden; es kann ihnen jedoch keine Bedeutung zugemessen werden. Auch ich habe seiner Zeit die Ermüdung ins Auge gefafst gehabt, aber bald gesehen, dafs diese Versuche, die eben ganz andere Zwecke verfolgen und schon Schwierigkeiten genug bieten, für diese Frage nichts Ordentliches leisten können. Auch einige Wiederholungsversuche wurden ausgeführt. Sie zeigen zur Genüge, dafs das Abschreiben, das bei der ersten Auffassung am besten im Gedächtnis haftete, auch bei der Wiederholung die besten Resultate aufweist.

(Schlufs folgt.)

Litteraturbericht über Naturlehre

von **Dr. R. Schulze**-Leipzig.

Pabst, Dr. A., Dr. K. Sumpfs Anfangsgründe der Physik. 8. Aufl. VIII und 148 S., mit 304 Abbild., geb. 1,50 M.

— — Dr. K. Sumpfs Schulphysik. Methodisches Lehr- und Übungsbuch für höhere Schulen in zwei Lehrstufen. 6. Aufl. VIII und 402 S. mit 512 Abbild. und einer Spektraltafel. Hildesheim 1898, August Lax.

Über beide Werke, die in 8., resp. 6. Auflage vorliegen, kann nicht anders als günstig geurteilt werden. Die Darstellung ist klar, die Versuche sind gut ausgewählt, und das Verständnis wird durch passende Figuren wesentlich erleichtert.

Schurig, E., Die Elektrizität. 3. Aufl. 8°. 72 S. mit 30 Fig., 1,30 M., Leipzig, Walther Möschke, 1897.

Der Verfasser schreibt für die, »welche noch nichts von Elektrizität wissen, aber gern etwas davon erfahren möchten«. Deshalb behandelt er vorzugsweise das, was für das Volk von besonderem Interesse ist, und zwar in einer sehr instruktiven Weise an der Hand durchsichtiger schematischer Zeichnungen, nachdem selbstverständlich die unbedingt notwendigen Vorbegriffe geboten worden sind. — So sehr uns dieses Büchlein gefällt, so wenig können wir uns für die beigegebenen Wandtafeln begeistern. Wir verkennen durchaus nicht den hohen pädagogischen Wert der Abbildungen, aber man darf auch nichts übertreiben. Die bildliche Darstellung eines Schreibtelegraphen z. B. hat gar keinen Wert. Man versetze sich nur einmal in den Anschauungskreis derjenigen, die noch keinen Telegraphen gesehen haben. Da wird man sich sofort sagen müssen, dafs aus einer Zeichnung niemand klug wird. Übrigens sind jetzt die Modelle von Telegraphen so wohlfeil, dafs es einer Zeichnung thatsächlich nicht bedarf. Die Abbildungen eines Elektromagnets, der elektrischen Kraftlinien, der elektrischen Klingel und vor allen Dingen der Glühlampe, die heutzutage wohl jeder gesehen hat, grenzen geradezu an Lächerlichkeit.

Henck, W., Unsere Nahrungs- und Genufsmittel. 8°. IV und 72 S. mit 3 Abbild. Preis 20 Pf. resp. 10 Pf. bei Entnahme von mindestens 20 Exempl. Kassel, Th. G. Fischer u. Co., 1896.

Ein recht hübsches Merkbuch für Schülerinnen von Haushaltungsschulen und kann als solches aufs wärmste empfohlen werden (namentlich auch in Anbetracht des fabelhaft niedrigen Preises). Als eine Eigenartigkeit vorliegenden Heftes kann hervorgehoben werden, dafs die Bestandteile der Nahrungsmittel nicht wie üblich nach Prozenten, sondern nach dem Gewicht angegeben werden, was für das grofse Publikum verständlicher sein dürfte. — Zugleich ist dieses Heft ein Begleitwort zu des Verfassers 8 Wandtafeln in Farbendruck: »Unsere Nahrungsmittel nach ihren wesentlichen Nährstoffen für den hauswirtschaftlichen und Rechenunterricht dargestellt«. — Diese Tafeln weichen von der bisher üblichen Darstellungsweise insofern ab, als das Quantum der einzelnen Bestandteile der Nahrungs- und Genufsmittel durch bildliche Darstellung von Gewichtsstücken veranschaulicht wird. Dies wirkt für den ersten Anblick etwas eigenartig, aber bei längerer Betrachtung findet man doch, dafs die Tafeln für die Kreise, für welche sie der Verfasser bestimmt hat, recht passend sind.

Herding, J. F. und O. Hahn, Elemente der Experimentalchemie. 8°. VIII und 96 S. Hamburg und Leipzig, Leopold Vofs, 1898, 1 M. Ein kurzer Auszug der vorzüglichen Arendt'schen Bücher, den Hamburger Schulverhältnissen angepafst.

Klau, Th., Kurzer Leitfaden für den ersten Unterrricht in der anorganischen Chemie. 8°. VIII und 88 S. mit 34 Abb. Kommissionsverlag von C. Ricker, Leipzig und Petersburg, 1895.

Vorliegendes Buch soll Repetitionsbuch sein und kann auch nur als solches verwendet werden, denn es ist in ihm »weder der Zusammenstellung der Apparate, noch der Umstände gedacht, die das Gelingen der Versuche bedingen«. — Für einen kurzen Leitfaden scheinen mir chemishe Gesetze, wie z. B. das Gesetz der konstanten und multiplen Proportionen, der Valenz der Elemente, das periodische System der Elemente doch etwas zu weitgehend zu sein.

Kraus, Konrad, Grundrifs der Naturlehre für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. I. Teil: Wirkungen der Molekularkräfte, Wärmeerscheinungen, magnetische und elektrische Erscheinungen. 8°. 150 S. mit 139 Holzschnitten. Preis geb. 90 kr. II. Teil: Chemie. 8°. 174 S. mit 64 Holzschnitten. Preis 90 kr. Wien, A. Pichler's Witwe u. Sohn.

Rothe, Dr. K., F. Frank u. J. Steigl, Naturgeschichte für Bürgerschulen. 8°. 1. Stufe 30 Aufl., 124 S. mit 165 Abbild, K. 1,50. 2. Stufe 22. Aufl. 134 S. mit 251 Abbild., K. 1,50. 3. Stufe 15 Aufl., 132 S. mit 236 Abbild., K. 1,50. Wien, A. Pichler's Witwe u. Sohn, 1896.

Witlaczil, Dr. E., Naturgeschichte für Bürgerschulen in drei Stufen. 1. Stufe. 8°. II und 138 S. mit 134 Abbild., geb. 75 kr. 2. Stufe. 8°. IV und 151 S. mit 142 Abbild., geb. 75 kr. 3. Stufe. 8°. IV. und 150 S. mit 131 Abbild., geb. 75 kr. Wien, 1896, Alfr. Hölder.

Netoliczka's Physik und Chemie für Bürgerschulen. In drei konzentrischen Kreisen nach modernen Grundsätzen neu bearbeitet von Josef Steigl, Dr. Emil Kohl und Karl Bichler. 1. Stufe. IV und

100 S. mit 101 Fig., geb. 1 K. 2. Stufe. II und 132 S. mit 113 Fig., geb. 1 K. 20 h. 3. Stufe. II und 114 S. mit 79 Fig., geb. 1 K. 20 h. Wien, A. Pichler's Witwe u. Sohn, 1896.

Heussi, Dr. J., Leitfaden der Physik. 14. Aufl., bearbeitet von H. Weinert. 8⁰. VIII und 144 S. mit 159 Holzschnitten, 1,80 M. Berlin, Otto Salle, 1897.

Zwei Bücher für den Unterricht in der Geschichte.

Mittenzwey, L., Frauengestalten. Ein historisches Hilfsbuch, gewidmet der Schule und dem Hause. Wiesbaden, E. Behrend, 1898. 8⁰, 154 S. 2 M.

Wenn auch nicht auf diesem Gebiete gerade von einem »Bedürfnis« gesprochen werden kann, wie in der Vorrede geschieht, so ist es doch nur wünschenswert, dafs auf diesem Gebiete noch immer mehr gearbeitet werde. Aus diesem Grunde ist die Schrift sehr willkommen, und ich glaube, dafs dem Hause mehr damit gedient ist, als der Schule. In gebildeten Kreisen, namentlich in weiblichen Kreisen, wird sie freundliche Aufnahme und fleifsige Benutzung finden. Als Geschenk auf den Geburts- und Weihnachtstisch unserer Töchter wird sie besonders zu empfehlen sein, zumal der Verlag auch eine Geschenkausgabe des Buches zum Preise von 3 M. veranstaltet hat. Gewifs ist auch das Werk für den Schulunterricht nicht ohne Nutzen, und namentlich Mädchen- und Töchterschulen können mit Nutzen das Buch gebrauchen. Dem Buche ist eine Zweiteilung gegeben; im ersten Teile ist mehr die biographische Form gewahrt, und die Lebensbilder sind mit gröfserer Ausführlichkeit gegeben. Der zweite, kleinere Teil, enthält vorherrschend charakteristische Details, Episoden aus dem Leben geschichtlich bekannter Frauen, Briefe, skizzenhafte Darstellungen u. s. w. Fünfzig Nummern sind im ganzen aufgenommen, die ersten zehn seien hier zur näheren Orientierung über das hübsche Werk angeführt: Die altdeutschen Frauen. Thusnelda, Arnims Weib. Sylvia, die Märtyrerin. Mathilde. Hadwig. Roswitha. Die hl. Elisabeth. Die Jungfrau von Orleans. Die deutschen Frauen im Mittelalter. Katharine Luther.

Wewer, J., Lehrbuch des erziehenden Geschichtsunterrichts in Lebensbildern der Hohenzollern. Wiesbaden, Emil Behrend, 1899. Preis gebunden in Ganzleinen mit Schwarzdruck 4 M.

Ein schönes Werk ist in dem vorliegenden der Lehrer- und Schulwelt erschienen. Man kann nur wünschen, dafs praktische Schulmänner die Frucht ihrer Unterrichtserfahrungen veröffentlichen, den Jungen zur Nacheiferung und Bildung, den Alten zur Vergleichung und Ergänzung. Und solchen Zweck zu erreichen, ist das vorliegende Werk im stande. Es steht ganz auf der Höhe der gegenwärtigen Geschichtsmethodik. Als Hauptziel gilt dem Verfasser, der Jugend Anhänglichkeit an das angestammte Fürstenhaus, Liebe zum Vaterlande und Volke und Achtung vor den vaterländischen Einrichtungen einzuflöfsen. Da Preufsen besonders durch sein gutes Schwert grofs geworden ist, räumt er der Kriegsgeschichte einen grofsen Raum ein, betrachtet aber die Kulturgeschichte als gleichwertig der politischen. Aller

Stoff gruppiert sich um die Person des jeweiligen Fürsten, die Tugenden der Hohenzollern strahlen in schönstem Licht, die Schatten in der Geschichte sind allerdings auch nicht ganz übergangen worden. Hier allerdings wird mancher Benutzer des Buches vielleicht abweichender Meinung sein, doch kann dies den Wert des Buches nicht beeinträchtigen. Die Anordnung des Stoffes scheidet sich in Darbietung, Vertiefung und Verwertung. Die Darstellung geschieht in schöner, unterrichtlicher Sprache, die oft durchsetzt ist von Gedichten und Liedstrophen, zur Belebung werden oft Anekdoten und Sagen herangezogen, die leider nicht immer als solche bezeichnet sind. Die Abschnitte: »Verwertung« enthalten fast durchgängig sehr wertvolles Material, um den Geschichtsunterricht von der ganz elementaren Stufe, die allerdings für die Schulen, denen das Buch dienen will, die einzig richtige ist, auf eine höhere Stufe zu heben. Eine Reihe wichtiger Ausführungen, die der Vertiefung dienen sollen, sind durch Kleindruck gekennzeichnet, zahlreiche Anmerkungen sollen dem Lehrer helfen, den ursächlichen Zusammenhang festzuhalten. Die Gestalten der hohenzollerischen Fürstinnen sind mit Sorgfalt und eingehend gezeichnet worden, sodafs auch Mädchenschulen mit dem Gebotenen sich zufrieden geben können. Von den Fürstenbildern haben dem Unterzeichneten besonders zwei zugesagt: Friedrich Wilhelm I., der so lange verkannte »gröfste innere König« Preufsens, und Friedrich Wilhelm IV., nicht deshalb, weil die anderen Bilder als minderwertig zurücktreten müfsten, sondern weil diese Darstellungen vor den landläufigen so ausgezeichnet sind. Sie sowie die übrigen Bilder zeigen den Verfasser auch reich und gut belesen in der einschlägigen Geschichtslitteratur, auf manchen Seiten trifft man beim Lesen auf gute und liebe Bekannte, und diese verstärken den guten Eindruck, den die Lektüre auf den Leser macht.

So hat der Verlag von Emil Behrend zwei Geschichtswerke auf den Büchermarkt gebracht, die die Beachtung der Schule und der Lehrer in hohem Mafse verdienen.

Stolberg (Rheinland). J. Bengel.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Dr. H. Schell, Prof. d. kath. Theologie in Würzburg, Der Katholizismus als Prinzip des Fortschritts. 7. Aufl., 126 S., 1,20 M. Würzburg, Göbel, 1899. — Wer mit den Strömungen unserer Zeit in Beziehung bleiben und sie verstehen will, der mufs auch von den religiösen Strömungen Kenntnis nehmen. Keine Schrift hat auf diesem Gebiet in der neueren Zeit mehr Aufsehen erregt und das Interesse sowohl katholischer wie protestantischer Kreise mehr in Anspruch genommen, als wie die vorliegende. Der Verfasser ist von dem Wunsche durchdrungen, die katholische Kirche resp. deren Angehörige mit den berechtigten Forde-

rungen der modernen Kultur in Einklang zu bringen und will zu diesem Zwecke nachweisen, dafs im Katholizismus das Prinzip des Fortschritts gegeben sei; ob ihm dieser Nachweis gelungen ist, mag der Leser selbst entscheiden. **

Dr. H. Schell, Die neue Zeit und der alte Glaube. 160 S., 2 M. Würzburg, Göbel, 1898. — Die vielfachen Angriffe, welche des Verfassers oben besprochene Schrift auch aus katholischen Kreisen erfuhr, der Rückgang der Bildung in der katholischen Bevölkerung und der Austritt verschiedener Geistlichen aus derselben veranlafsten ihn, zur Ergänzung der oben genannten Schrift die vorliegende herauszugeben. In derselben sucht er die Angriffe auf seine in der ersten Schrift ausgesprochenen Gedanken zu entkräften und die Ziele seiner Reformbestrebungen klarer und eingehender darzulegen. Auch hier mufs sich der Leser selbst ein Urteil bilden, ob der Verfasser das Ziel richtig erfafst und ob die von ihm angegebenen Wege wirklich zu ihm hinführen; mit seiner nunmehr erfolgten Unterwerfung unter das päpstliche Verdammungsurteil hat er bestätigt, dafs der Katholizismus der römischen Kirche das Prinzip des Fortschrittes nicht ist.

Bräunlich, Lic. theol., Pfarrer, Die neueste katholische Bewegung zur Befreiung vom Papsttum. Zweite vermehrte Auflage. 55 S., 60 Pf. München, Lehmann, 1899. — Schells Schriften sind — wie bekannt — auf den Index gesetzt worden, und Schell hat sich, wie sichs schickt, unterworfen! Wieder einmal hat hier der Jesuitismus gesiegt! Allein der Geist bleibt trotzdem lebendig! Wer sich davon überzeugen will, der lese das vorliegende Schriftchen. Es führt uns die Bewegung in Frankreich, Italien, den Vereinigten Staaten, Deutschland und Österreich vor Augen, welche auf Befreiung der Kirche vom Papsttum hinausgeht. Mag es auch einzelnen Führern, wie Prof. Schell, dem päpstlichen Machtspruch gegenüber an Rückgrat fehlen, — der Geist siegt doch! Das erkennen wir aus diesem Schriftchen.

Dr. J. Müller, Der Reformkatholizismus. Die Religion der Zukunft. Für die Gebildeten aller Bekenntnisse dargestellt. Würzburg A. Göbel, 1899. — Dafs der Katholizismus der römischen Kirche sich mit der modernen Kultur nicht versöhnen läfst und nicht das Prinzip des Fortschritts sein kann, findet sich bestätigt in der vorliegenden Schrift, welche sich auf Schells Reformschriften beruft und das bieten will, was Schell noch nicht geboten hat. Dr. Müller will seinen »Reformkatholizismus« scharf von dem Katholizismus, »wie er sich landläufig darstellt«, unterschieden haben. »Die Frage der Reform,« sagt er, »ist in der katholischen Kirche zur brennenden geworden; sie läfst sich weder mehr tot schweigen noch tot schlagen.« Er will nun in seiner Schrift diese Referm vollziehen oder wenigstens anbahnen; — das läfst viel hoffen! Zunächst erörtert er die »apologetischen Grundfragen«, um daran die reformatorischen Gesichtspunkte anzureihen; sodann wird der Fortschritt des Protestantismus und der Rückgang des Katholizismus dargelegt. Das einzige Heilmittel für den Katholizismus sieht Dr. Müller in: 1. »Anerkennung und Verwertung der modernen Fortschritte in allen Wissenschaften, namentlich

in Philosophie und Theologie; 2. Benützung der Universitäten für die studierende Jugend als den Haupt- und Zentralstätten der Wissenschaft; 3. Freigabe der Bibel an das Volk ohne Beigabe eines ausführlichen Kommentars usw.« Aber wie stellen sich zu diesen Forderungen die kirchlichen Dogmen, die auch Dr. Müller festhalten will! Nein — diese Forderungen und Müllers Reformkatholizismus vertragen sich nicht! **

Sabatier, Prof., Die Religion und die moderne Kultur, deutsch von Dr. G. Sterzel, Pfarrer. 52 S., 80 Pf. Freiburg i. B., Mohr (P. Siebeck). — Wer sehen will, in welcher Weise die Religion im Sinne der modernen Kultur erfaſst werden muſs, der lese einmal dieses Schriftchen; man wird denn auch deutlich erkennen, daſs und warum von einem Reformkatholizismus im Sinne Dr. Müllers nicht die Rede sein kann; alle die in dieser Hinsicht gemachten Versuche sind miſslungen und muſsten miſslingen. Der Verfasser bespricht zunächst das zu lösende Problem, dann das Prinzip der modernen Kultur, das entgegengesetzte Prinzip in der traditionellen Religion, das Verhältnis zwischen Religion und moderner Kultur im Katholizismus und im Protestantismus, die gegenseitige Durchdringung der Religion und Kultur, Einwirkungen der Kultur auf die Formen der Religion u. dgl. Wer noch tiefer eindringen will in dieses Gebiet, der greife nach des Verfassers »Religionsphilosophie«.

Die Religiou und die soziale Entwickelung von N. Söderblom, Pfarrer. 96 S., 1,60 M. — Die Religion im modernen Geistesleben (Mit einem Anhang: Über das Märchen von den drei Ringen in Lessings Nathan) von M. Rade, Pfarrer. 123 S., 1,40 M. — Das Christentum der Zeitgenossen von E. Foerster, Pfarrer. 96 S., 1,50 M. Freiburg, Mohr, 1898. — Diese drei, in innigem Zusammenhange stehenden Schriften ergänzen die Darstellung von Sabatier in der vorhergenannten Schrift; sie zeigen uns den Einfluſs der Religion auf die soziale Entwickelung, auf die Wissenschaft, Kunst, Moral und Politik und ihre Steilung dazu, sowie endlich die Auffassung der christlichen Religion bei Schriftstellern, Männern der Wissenschaft, Staatsmännern und in der schönen Litteratur. Sie lehren uns aber auch, daſs es keinen Widerspruch giebt zwischen Wissenschaft, Kunst und Religion, sondern, daſs sie sich gegenseitig zu einem einheitlichen Ganzen ergänzen, daſs die Religion zu einer den Verstand und das Gemüt befriedigenden Welt- und Lebensanschauung notwendig ist und daher auch das Christentum, soweit es Religion ist, niemals verschwinden wird. **

Ernst Clausen, Freimütige Bekenntnisse. Ein Mahnwort und Warnungsruf an das gebildete Deutschland. Berlin W., F. Fontane u. Co. 2 M. — »Im Namen der christlichen Gesinnung und Wahrheit« wendet sich der Verfasser an das deutsche Volk, weil er der Ansicht ist, daſs jeder ehrlich denkende Mensch und jeder urteilsfähige Staatsbürger das Recht und die Pflicht hat, »sein Scherflein beizutragen, um Konflikte zu mildern und die nächsten Generationen zu befähigen, ihre zivilisatorischen Aufgaben, gestützt auf eine Weltanschauung ohne Lug und Trug, ohne wertloses Traditionsgerümpel und ohne Aberglauben, zu erfüllen.« Der Verfasser weist nach, wie übel es heute mit der religiösen Weltanschauung

im deutschen Volk bestellt ist und welches Unheil daraus demselben erwachsen mufs; er weist darauf hin, dafs hier nur eine Reform des religiösen Unterrichts wirkliche Reformen anbahnen kann. **

Modernes Christentum von K. Hechler. 101 S. Leipzig, R. Baum, 1899. — Wer sich wirklich religiös erbauen und zugleich die Forderungen unserer Zeit an ein Christentum der Wahrheit und der That kennen lernen will, der greife nach dieser Schrift. Ein tiefreligiöser Mann redet hier den mafsgebenden Faktoren in Kirche, Staat und Schule scharf ins Gewissen, deckt die Mängel und Fehler des Kirchenchristentums auf und zeigt, was denn eigentlich das Christentum Jesu war und heute sein sollte. **

Der Christus der Geschichte und sein Christentum. Der Gemeinde dargestellt von Gg. Längin, Pfarrer. 1. Abt. 136 S., 2. Abt. 209 S. 4 M. Leipzig, O. Wigand 1897 u. 1898. — Wer sich eingehend mit dem Christentum bekannt machen will, der mufs natürlich in erster Linie sich mit dem Stifter des Christentums und seiner Lehre bekannt machen; dann lernt er das Christentum in seiner ursprünglichen und wahren Gestalt kennen. Allerdings war es notwendig, die Quellenschriften, die Evangelien, einer streng-kritischen Untersuchung zu unterziehen, um das dichterische und mythische Element von dem realgeschichtlichen, die späteren Zuthaten von den ursprünglichen Bestandteilen zu sondern; das ist nun auch in einer mehr als hundertjährigen wissenschaftlichen Arbeit geschehen, so dafs die Evangelienkritik und die Lebenjesuforschung nunmehr zu einem gewissen Abschlufs gekommen sind. Das Ergebnis dieser Arbeit ist frei von jedem wissenschaftlichen Beiwerk in wissenschaftlich-volkstümlicher Form in der vorliegenden Schrift niedergelegt; die eigentlich gelehrten Fragen sind in die Anmerkungen am Schlusse des Werkes verwiesen. Nach einem einleitenden und über die Bewegungen auf dem Gebiete der Kirche und des Christentums orientierenden Vorwort beantwortet der Verfasser im I. Abschnitt die Frage: Ist eine Darstellung des geschichtlichen Christus und seines Christentums möglich?, bespricht dann im II. die Bildungs- und Entwickelungseinflüsse, im III. das Hervortreten Jesu in die Öffentlichkeit, im IV. die ersten Triumphe und die ersten Zusammenstöfse, im V. das neue Reich des Geistes, im VI. die Wunder und Wundererzählungen, im VII. den Wendepunkt in der Wirksamkeit Jesu, im VIII. die Selbstaussagen Jesu über sich, über sein Verhältnis zu Gott und zu der Menschheit, im IX. die Ideenwelt der Gleichnisse, im X. und XI. Jesu Aufenthalt in Jerusalem und seinen Kreuzestod, im XII. und XIII. die Auferstehung und das Wiederkommen, im XVI. das Christentum Christi und im XVII. dessen Stellung zur Gegenwart.

Bücher und Zeitschriften.

Döllinger, J. v. Sein Leben v. Friedrich. München, Beck.

Dörpfeld, Ges. Schriften. 8 Bd. Schulverfass. 3. Tl. Zwei pädagog. Gutachten üb. zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtg.: 1. Die vierklass. u. d. achtklass. Volksschule. 2. Die konfessionelle u. die parität. Volksschule. 3. Ausg. gr. 8°. (XIV, 79 S.) Gütersloh, C. Bertelsmann. n — 80 (8. Bd. klpt.: n 5,50.

Erde, Um die, in Wort und Bild von Lindenberg. (42 Lf. à 30 Pf.) Berlin, Dümmler.

Gleichungen, die bestimmten algebraischen, des ersten bis vierten Grades. Nebst e. Anh.: Unbestimmte Gleichgn. Für Lehrer-Seminare, höh. Lehranst., sowie f. d. Selbstunterr. bearb. v. Michelsen. 2. (Tit.-)Aufl. gr. 8°. (VIII, 306 S.) Hannover (1893), C. Meyer. 4 M.

Groth, Klaus, v. Sirks, Sein Leben und seine Werke. 452 S. Kiel, Lipsius u. Tischer.

Kieperts Wandkarte der deutschen Kolonien. Berlin, D. Reimer; aufgezogen 8 M.

Kirchengeschichte, Lehrb. der, v. Kurtz. 13. Aufl. v. Prof Bomretsch u. Tschackert. 2 Bd. 16,80 M. Leipzig, Neumann.

Klassiker, die, der Pädagogik. Hrsg. v. Schulinsp. Dr. G. Fröhlich. Langensalza, Schulbuchh. 19. Diesterweg, Adolf. Bearb. v. K. Fischer. Mit e. Bildnisse Diesterwegs. (VIII, 360 S.) n 4. 3. Salzmann's, Chr. Gotth., pädagog. Schriften. 1. Tl.: I. Salzmanns Leben. — II. Ameisenbüchlein, od. Anweis. z. e. vernünft. Erziehg. der Erzieher. — III. Noch etwas üb. Erziehg. nebst Ankündigg. e. Erziehungsanstalt. — IV. Über d. wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen. Für Lehrer u. Erzieh. hrsg. v. Dr. Ernst Wagner. 4. Aufl. Mit dem Bildnisse Salzmanns. (VIII, 223 S.) 1,80.

Kulturgeschichte, Eine, des XIX. Jahrhunderts. 100 Jahre in Wort und Bild v. Dr. Stefan. 768 S. 6 M. Berlin, Pallas.

Kulturgeschichtliche Charakterköpfe von Riehl. 3. Aufl. 391 S. 4 M. Stuttg., Cotta Nachf.

Methodik d. naturgeschichtlichen Unterrichts von Lay. 124 S. 2,50 M. Karlsruhe, Nemnich.

Mittelschullehrer- u. Rektoratsprüfung, die. Ein Ratgeb. f. d. a. Ablegg. beid. Prüfgn. hinziel. Fortbildg. d. Lehrers, hrsg. v. Rekt. L. Hohmann. 1. Reihe, 5. Hft. u. 2. Reihe, 8. Hft. gr. 8°. Breslau, F. Hirt. I. Die Mittelschullehrerprüfg. 5. Heft. Imhäuser, Sem.-Lehr. Dr. L.: Naturwissenschaften. (48 S.) n — 50. — II. Die Rektoratsprüfung. 8. Hft. Wendt, Rekt. Otto: Französische u. englische Sprache. (60 S.) n — 70.

Pädagogisches Monatsblatt. Herausgegeben von einer Vereinigg. praktischer Schulmänner. VI. Jahrg. 12 Hefte; vierteljährl. (3 Hefte) 1,80 M. Dessau, R. Kahle. — Heft 1 bis 3. (Wigge, Die soziale Bedeutung der Familie; O. Bethge, Heimatskunde als Abschlufs des Unterrichts in der Erdkunde. A. Tecklenburg, Über d. Verhältnis der Heimats- u. Stammesgeschichte zur deutschen Reichsgeschichte. Kipping, Über meth. Einheiten im erdkundlichen Unterricht. Erler, Darf die dichterische Jugendlekture nur litterarisch-ästhetisch verwertet werden? Eismann, Die zentrale Stellung des Lesestückes im deutschsprachlichen Unterricht. Prüll, Der Deutschunterricht im Anschlufs an die behandelten Sachgebiete, bezw. an das Lesebuch.)

Rechenunterricht, Der, auf der Unterstufe nach dem vereinigten Anschauungs- und Zählprinzip von H. Knoche. 301 S. 3 M. Arnsberg, Stahl.

Philosophie, Geschichte der, v. Windelbrand. 2. Aufl. 3 Lfg. Freiburg i. Br., Mohr.

Sammlung d. bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit. Mit Biograph., Erläuterungen u. erklärl. Anmerkgn. hrsg. v. DD. Reg.- u. Schulrat J. Ganzen, Stadtpfr. A. Keller, Geh.

Reg. u. Schulrat B. Schulz. 24. Bd. 8°. Paderborn, F. Schöningh. 24.

Rousseau's Emil (Buch I—III.) Übers. u. m. e. Einleitg. u. erklär. Anmerkgn. versehen von Dr. Ludw. Wattendorff. 339 S., 2,40.

Schulen, gesundheitliche Überwachung der, Beitrag zur Lösung der Schularztfrage von Suck. Hamburg, Vofs.

Schulwandkarte v. Deutschland in beleuchteten Höhenschichten v. Harms. A. Physikalisch-politisch. 18 M. B. Physikalisch. 18 M. Braunschweig, Wollermann.

Schulreise, Eine, und was sie ergeben hat. Erlebnisse und Betrachtungen v. H. Trunk. 287 S. 4 M. Graz, Leuschner u. Lubensky.

Weltgeschichte v. Helmolt. I. Bd. 630 S. 8 M. Leipzig, Bibl. Institut.

Werden u. Vergehen. Eine Entwickelungsgeschichte des Naturganzen v. C. Sterne. 4. Aufl. Berlin, Gebr. Bornträger.

Wortkunde, Deutsche v. Wilke, Rektor. 2. Aufl. 368 S. 4 M. Leipzig, Fr. Brandstetter,

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. 8 M.

Der Türmer. Monatsschrift für Geist u. Gemüt von E. v. Grotthufs. Stuttg., Pfeiffer u. Greiner; vierteljährlich 4 M.

Zur guten Stunde. Illustrierte Familien-Zeitung, herausgegeben v. R. Bong. Gratis-Beilage: Meister-Novellen des XIX. Jahrhunderts. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Für alle Welt. Illustr. Familien-Zeitschrift, herausgegeben v. R. Bong. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Moderne Kunst. Illustr. Zeitschrift. 24 Hefte à 60 Pf. Berlin, R. Bong.

Das litterarische Echo von Dr. Ettlinger (Fontane u. Co. Berlin) bringt in seinen Halbmonatsheften (Vierteljahrspreis 2 M.) Abhandlungen über Schriftsteller und Schriftstellerinnen, sowie die litterarisch-belletristischen Erzeugnisse und Strömungen aller Länder, den Inhalt der wichtigsten Zeitschriften und Zeitungen, Besprechungen der wichtigsten Litteraturerscheinungen, eine Bühnenchronik usw.; es orientiert also auf dem Gebiet der schönen Litteratur in vorzüglichster Weise.

Die Familienzeitungen Zur guten Stunde und Für alle Welt, welche beide von R. Bong herausgegeben werden (Berlin, Deutsches Verlagshaus R. Bong, Vierzehntagheft 40 Pf.) enthalten Romane, Erzählungen, Schilderungen interessanter Zeitereignisse und Abhandlungen aus verschiedenen Gebieten der Wissenschaft und Kunst in volkstümlicher Darstellung verbunden mit guten Illustrationen. — Die Zeitschrift Moderne Kunst von R. Bong (Deutsches Verlagshaus R. Bong in Berlin, Vierzehntagheft 60 Pf.) zeichnet sich namentlich neben ihren guten Romanen, biographischen Skizzen u. dgl. durch ihren prächtigen Bilderschmuck aus; sie ist eine wirklich glänzende Erscheinung der neuzeitlichen Journalistenlitterafur.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 7. *Juli* 1899. X. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Unsere Nerven und ihr psychophysischer Dienst.

Von **Heinrich Free.**

Die Nerven bilden ein Kapitel, das nicht bei jedermann angenehme Erinnerungen wachruft. Aber man kann ihnen nicht entkommen, da sie die Herren in unserer irdischen Hülle sind. Alle Vorgänge, die wir als Lebenserscheinungen bezeichnen, sind von ihnen abhängig, und keine psychische Regung ist möglich, ohne dafs sie dabei in Dienst treten. Es giebt keinen Gedanken ohne Nerventhätigkeit. Entsprechend der Bedeutung der Nerven ist nun auch von jeher der Eifer der Forscher gewesen, das Geheimnis der nervösen Vorgänge zu ergründen. Allein erst in der Neuzeit ist es mit Hilfe vorzüglicher Instrumente möglich geworden, einen tieferen Einblick in den Bau und die Thätigkeit der Nerven zu gewinnen. Die Nervenzelle war seit langer Zeit bekannt, aber man wufste nicht recht, in welcher Beziehung die sogenannten Nervenfäden zu ihnen standen. Jetzt weifs man, dafs das Nervensystem ein Zellenbau ist[1]), der aber der Rätsel wohl noch viel mehr birgt, als man bisher gelöst hat. Die Nervenzellen, die man neuerdings Neurone nennt, sind ganz aufserordentlich zahlreich. Wieviel ein einzelner Mensch besitzt, ist nicht bekannt; ebenso wenig weifs man, ob alle Menschen gleich viel haben. Die Feststellung der Zahl wäre übrigens nicht bedeutungslos; man erführe wenigstens, ob die Befähigung von der Anzahl der Neurone abhängig wäre oder nicht. Allein es handelt sich nicht um Tausende und

[1]) Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie, 1. Bd. S. 89. Dort auch die Fachlitteratur.

Hunderttausende, sondern um ungezählte Millionen oder wohl gar um Milliarden. Dazu haben alle diese kleinen Wesen ihre besondere Form und Gestalt[1]), und vielleicht ist der Formenreichtum dieser Kleinwelt gröfser als der Gestaltenreichtum in der grofsen physischen Welt um uns her. Was die Untersuchung der Neurone am schwierigsten macht, das ist ihre Kleinheit. Allerdings giebt es darunter kleine und grofse, und der Gröfsenunterschied der Körper dieser Kleinwelt ist vielleicht nicht geringer als der unter den Dingen, welche uns als Aufsenwelt umgeben. Allein die gröfste Nervenzelle erreicht höchstens einen Durchmesser von $^1/_{10}$ mm, und die kleinsten sind kaum mit dem besten Mikroskop wahrzunehmen. So vorzüglich die Instrumente der Neuzeit auch sind, die Geheimnisse der Nervenwelt kann man damit nicht aufdecken. Auch stehen die Resultate der Forschung noch nicht in allen Stücken so fest, dafs Berichtigungen nicht möglich wären. Aber darauf ist nicht eher zu hoffen, als bis die Untersuchungsmethoden und die zu benutzenden Instrumente eine wesentliche Vervollkommnung erfahren haben. Wo die Nervenzellen im Körper gröfsere Anhäufungen bilden, wie z. B. im Gehirn, da sind sie doch nicht so ordnungslos zusammengefügt, als wenn man einen Haufen Sand oder Steine aufschüttet. Sie haben eine feste Ordnung erhalten, die in recht einfacher Weise hergestellt ist. Zwischen den Neuronen befindet sich ein anderes Gewebe, das das Grundgewebe, Neuroglia- oder kurz Gliagewebe heifst. Es ist ein Zellgewebe, das ein Netzwerk oder Gerüst bildet und etwas Ähnlichkeit mit einem Badeschwamme hat. In den Poren oder Maschen desselben sind die Neurone untergebracht, und obwohl sie sich aufs innigste berühren, so sind sie doch nicht miteinander verwachsen. In der Entwicklung geht das Grundgewebe den Neuronen voran; in welcher Beziehung sie sonst hinsichtlich ihrer Entstehung miteinander stehen, das ist unbekannt. Allein es ist selbstverständlich, dafs das Grundgewebe die Nervenzellen inbezug auf Lagerung und Wachstum beeinflussen mufs. Ob sonst noch eine andere Beeinflussung vorliegt, darüber kann man nur Vermutungen hegen.

Wenn man eine Nervenzelle (Neuron) aus ihrem Lager her-

[1]) Ebbinghaus a. a. O. S. 90 u. ff. — Wundt, Physiologische Psychologie. 1. B. S. 33 u. ff.

ausnimmt und für sich betrachtet, so findet man, dafs man es mit der bekannten Zellsubstanz zu thun hat, die das Protoplasma heifst. Die Masse ist an sich farblos und so weich, als wäre sie flüssig. Dieses Protoplasma ist aber kein unorganisiertes Klümpchen oder Tröpflein, sondern besitzt unstreitig eine sehr mannigfaltige Organisation, nur kann man sie mit den gegenwärtigen Mitteln nicht nachweisen. Es ist wohl anzunehmen, dafs die Entwicklungsreihe vom einfachen chemischen Element bis zur Nervenzelle bedeutender ist, als die von der Zelle bis zum ausgebildeten menschlichen Körper. Manche Zellen zeigen ein strahliges oder gekörntes Gefüge, das auf einen organischen Bau hinweist; aber diese Kenntnis reicht nicht hin, irgend eine Vermutung über diesen selbst hegen zu können. In dem Protoplasma finden sich zahlreiche schwarze Körnchen, über deren Bedeutung man nichts weifs. Sie geben der Zellsubstanz ein graues Ansehen, weshalb man sie Farb- oder Pigmentkörperchen nennt. Wo die Nervenzellen sich in grösserer Menge finden, wie z. B. in der Gehirnrinde, da bilden sie graue Schichten, deren Abgrenzung deutlich zu erkennen ist. Die Neurone haben zahlreiche Formen, die dadurch entstehen, dafs von der Zellmasse Fädchen oder Fortsätze von gleicher Substanz ausgehen, die meist nicht lang sind und in der Regel die Gröfse der Zelle nicht übertreffen. Gehen diese Protoplasmafortsätze nach allen Seiten hin, so erscheint die Zelle im Mikroskop als eine Fläche mit strahligem, sternförmigem Rande, weshalb solche Zellen Sternzellen genannt werden. Bei anderen Zellen, welche eine pyramidale Form haben und darum Pyramidenzellen heifsen, sind die Fortsätze an einer Seite wie ein Wurzelgeflecht zusammengedrängt, nämlich an der Basis, während aus der Spitze ein weniger verzweigtes Fädchen hervortritt. Doch können auch die Fortsätze an der Basis sich auf wenige beschränken. Zellen mit zwei Fortsätzen, die an entgegengesetzten Seiten hervorkommen, heifsen wegen ihrer Gestalt Spindelzellen. Noch andere Zellen haben scheinbar nur einen Fortsatz; aber in Wirklichkeit sind es zwei, die in der Nähe der Zelle sich vereinigt haben, sodafs die letztere wie an einem Stielchen befestigt erscheint. Da die Fortsätze meist unter einem flachen Winkel auseinandertreten, so erscheinen sie wie der Balken über einem lateinischen Kursiv-*T*, weswegen die Zellen auch *T*-Zellen genannt werden. Sie finden sich zahlreich

zu beiden Seiten des Rückenmarkstranges. Während der eine Fortsatz im Rückenmark endigt, geht der andere nach der Peripherie des Körpers. Dafs die Nervenzellen mehr Formen aufweisen als die genannten, ist nach dem früher Gesagten selbstverständlich. Mit den Formen sind bestimmte Funktionen verbunden, weshalb man bei den verschiedenen Geschöpfen für denselben Zweck dieselbe Zellenform findet. Die Fortsätze bilden gleichsam die Pole der Thätigkeit, weshalb man auch von unipolaren, bipolaren und multipolaren Zellen spricht.

Einer der Fortsätze weicht ab von allen übrigen und ist an seiner glashellen Farbe und meist auch an seiner Länge zu erkennen. Dieser Fortsatz kommt aus dem Innern der Zelle und zeigt, dafs das Innere derselben eine ganz andere Struktur besitzt, als man an der Aufsenseite wahrnehmen kann. Wir haben es hier mit der eigentlichen Nervenfaser zu thun, die mit mehreren anderen zusammen den Nerv bildet. Diese Faser hat bei einigen Zellen die Länge der Protoplasmafortsätze während sie bei andern fast 1 m lang sein kann. Solche Fasern haben wir z. B. im Arm, die von den Fingern zu Zellen im verlängerten Mark führen. Die Nervenzellen selbst sind möglichst weit von der Körperoberfläche weggerückt und befinden sich an geschützten Stellen, damit sie Beschädigungen nicht leicht ausgesetzt sind. Die Nervenfaser ist kein einfaches Fädchen oder Röhrchen, sondern besteht aus einer Menge feiner Fäserchen, über deren Anzahl man nicht unterrichtet ist; sie läfst sich hinsichtlich ihrer Zusammensetzung mit dem Faden vergleichen, den die Spinne zieht. Aus den zahlreichen Öffnungen der Spinnwarzen des Tieres quellen die Fädchen hervor, die zu einem Faden sich vereinigen. Es ist aber doch ein Unterschied da; denn die feinen Fäserchen in der Nervenfaser sind nicht zu einem Faden vereinigt, sondern zwischen denselben befindet sich die bereits genannte Grund- oder Gliasubstanz, nur dafs man bei der Kleinheit der Objekte keine organische Gliederung daran erkennen kann. Die Nervenfaser hat höchstens $^1/_{500}$ mm Durchmesser; wie fein darum ein Fäserchen sein mufs, läfst sich leicht ermessen. Etwas Ähnlichkeit hat die Nervenfaser mit einem Telegraphenkabel; die verschiedenen Leitungsdrähte darin sind mit einer Schutzhülle umgeben, und auch das Kabel selbst ist nach aufsen geschützt. Ebenso ist die Nervenfaser mit einem

feinen, glashellen Häutchen umhüllt, über dessen Bedeutung man nichts zu sagen weifs. In alter Zeit hielt man die Nerven [1]) für Röhren, wozu das äufsere Häutchen wohl die Veranlassung gegeben hat, das man noch gegenwärtig als Nervenröhre bezeichnet. Dann hielt man die fast flüssigen Nervenfäserchen für das Nervenmark und bezeichnete die Röhre als Markröhre und später als Markscheide. Manche Nervenfasern haben nur eine einzige Scheide, während andere noch eine zweite besitzen. Doch kommen beide nicht immer übereinandergelagert vor, sondern finden sich auch an verschiedene Nervenfasern verteilt vor. So lange die Fasern keine Markscheide besitzen, können sie der Psyche keine Dienste leisten.[2]) Bei Neugebornen haben in der Regel die Nerven der höheren Sinne keine Markscheiden, weshalb mit den Reizungen, welche die äufseren Sinnesorgane erfahren, keine Bewufstseinsvorgänge verbunden sind. Die Kinder sind im ersten Lebensstadium in der That blind und taub. Dafs bei mehreren Tiergeschlechtern nach der Geburt Blindheit vorhanden ist, wird kaum einem Menschen unbekannt sein. Vom Menschen konnte man es nicht wissen, bevor nicht der Zustand des Gehirns der Säuglinge genau bekannt war. Eine Merkwürdigkeit ist es noch bei der Markscheide, dafs sie nicht unmittelbar an der Nervenzelle beginnt, sondern hier einen Teil der Nervenfaser frei läfst. Auch geht sie nicht bis ans Ende der Faser, sondern hört bereits früher auf, die feinen Fäserchen, auch Fibrillen genannt, spreizen sich auseinander, und das Ende des Nervs bekommt dadurch eine baumkronartige Gestalt und heifst deshalb das Endbäumchen. Die Neurone, welche nicht miteinander verwachsen sind, haben eine solche Lage zu einander, dafs die Protoplasmafortsätze der einen Zelle zusammengelagert sind mit dem Endbäumchen der benachbarten Zelle. Allein es sind nicht blofs zwei anstofsende Zellen in solche Beziehung zu einander gesetzt, sondern vermittelst der zahlreichen Verzweigungen der vielen Fortsätze immer eine grofse Menge. Die Leitung in den Nerven ist an keine Richtung gebunden; allein Regel ist es, dafs die Protoplasmafortsätze eine Erregung nach der Zelle leiten und diese sie nach der Nervenfaser weiter-

[1]) Die Leitungen von den Sinnen aus.

[2]) Flechsig, Gehirn und Seele. S. 50 u. ff.

giebt, die sie der benachbarten Zelle zu gleicher Besorgung übermittelt.

Die gröfste Schwierigkeit hat es zu überwinden gegeben, um zu erfahren, auf welche Weise die Leitung in den Nerven besorgt wird. Das Altertum hatte recht einfache Ansichten darüber. Da man die Nerven für Röhren hielt, so glaubte man, dafs die Eindrücke durch dieselben zum Gehirn vordrängen und hier aufbewahrt würden. Bilder sollten sich z. B. von den Dingen loslösen und durch die Augen zum Gehirn geleitet werden, das sie widerspiegelte wie etwa die Oberfläche des Wassers oder die Spiegelkugel, wie noch Comenius sagte.[1]) Entsprechende Elemente sollten Schattenartig in der Seele vorhanden sein, die durch das Gehirnbild zur deutlichen Vorstellung oder Idee ausgebildet wurden. Später liefs man die Nervenröhren mit einer markartigen Substanz ausgefüllt sein, die gleichsam eine ätherartige Flüssigkeit vorstellen sollte. Weil man für solche flüchtigen Stoffe die Bezeichnung Geist anwandte, so waren es Nervengeister, welche die Leitung in den Nerven ermöglichten. Die Heilkunde kam auf den Gedanken, solche Stoffe herzustellen, um die Nervengeister damit aufzufrischen oder zu ersetzen und die Nerven zu verjüngern. Auch die Bezeichnung Essenz oder Elixir kommt für solche Substanz vor, und lange Zeit war es ein Hauptproblem der Alchemie, das Lebenselixir zusammenzusetzen.[2]) Die Nerven sollten wie eine hydraulische Klingel wirken[3]); sie gaben nach dem Gehirn Zeichen und reizten dadurch die psychischen Anlagen, sich zu entfalten. Wie ein Keim, so meinte man, alle Teile der fertigen Pflanze in sich als Anlagen besitzt, so sollte auch die Seele eine Entfaltung vom Keimzustande aus durchmachen. Es kann deshalb nichts in den Menschen hineingetragen werden, setzte man voraus, sondern was er in sich als Anlage besitzt, mufs durch den Reiz auf die Nerven entwickelt werden.[4]) In der Mitte des vorigen Jahr-

[1]) In der grofsen Unterrichtslehre findet sich die frühere und spätere Anschauung nebeneinandergestellt. Ausgabe von Beeger u. Zoubeck. S. 37 u. S. 35.

[2]) Die Dufttheorie des Professors Jäger hängt mit der Ansicht über die Nervengeister zusammen. Seine Normalkleider sind bekannt. Bekannt ist auch wohl, dafs der Duft auf Flaschen gezogen und Getränken zugesetzt wird.

[3]) Flechsig a. a. O. S. 39.

[4]) Bereits in Comenius' gr. Unterrichtslehre. S. 35.

hunderts kam man zu einer anderen Anschauung; man wurde mit der Elektrizität der Nerven genauer bekannt und nahm nun an, dafs durch die elektrische Reizung der Nerven dem Gehirn Eindrücke[1]) überliefert würden, die die Kräfte der Seele zur Entwicklung anregten.[2]) Je tüchtiger man reizte, desto besser, glaubte man, ginge die geistige Entwicklung von statten.[3]) Der berühmte Helmholtz, der in den fünfziger Jahren die Nervenelektrizität untersuchte, fand, dafs die Nervenleitung zur Elektrizität gar nicht in Beziehung steht. Wohl findet sich Elektrizität in den Nerven; allein welchem Zwecke sie dient, ist unbekannt. Ebenso wenig weifs man, welchen Ursprung sie hat, und überdies sind auch Muskeln und Sehnen mit Elektrizität ausgestattet. Man vermutet, dafs sie durch chemische Prozesse in den Organen hervorgerufen wird und eine Begleiterscheinung bildet, ähnlich wie es mit der Elektrizitätsanhäufung bei der Entstehung eines Gewitters der Fall ist. Die Geschwindigkeit der Elektrizität ist bekannt; besorgte sie die Leitung in den Nerven, so möchte der Mensch alle Augenblicke aus der Haut fahren wollen, wozu er jetzt nur in besonderen Umständen sich aufgelegt findet. Die Nerven lassen es langsamer angehen und arbeiten unter Umständen recht gemütlich, wie sich gelegentlich beobachten läfst und die meisten an sich selber erfahren können. Die Geschwindigkeit der Nerventhätigkeit ist sehr veränderlich, und es giebt mancherlei Ursachen, die sie verlangsamern oder beschleunigen. Jeder erfährt es am eigenen Leibe, dafs die Temperatur auf die Nerven einen sehr grofsen Einflufs ausübt. Hitze erschlafft und Kälte schläfert ein. Darauf beruht eine Erscheinung, die im Tierreich sehr verbreitet ist. In unserer Zone giebt es eine Anzahl von Tiergeschlechtern, die einen geschützten Platz für die Winterruhe aussuchen, sobald die Temperatur bis auf einen gewissen Durchschnittsgrad herabgegangen ist. Wie es Winterschläfer giebt, so kommen auch Sommer-

[1]) Herbart nennt sie Selbsterhaltungen, welche die Vorstellungen bilden. Siehe Herbart, Lehrbuch zur Psychologie. — Free, Die Lehre Herbarts von der menschlichen Seele.

[2]) Vergl. Bartels, Pädagogische Psychologie nach Lotze. S. 34.

[3]) Damit hängt die Ausbildung der Anschauungsmethode zusammen. Mit dem Sinnesreiz, glaubte man, ginge das Wachstum der Kräfte parallel. Daher rührt die grofse Stoffmenge, welche die Lehrpläne aufweisen. Nicht fürs Leben sollte gelernt werden, sondern das Leben.

schläfer vor, die selbstverständlich der Tropenzone angehören müssen. Die Geschwindigkeit der Nervenleitung erreicht höchstens die Schnelligkeit eines Blitzzuges und sinkt herab bis zur Langsamkeit eines Bummelzuges. Nach den neuesten Forschungen wird die Leitung durch chemische Prozesse besorgt, die ihren Ursprung in der Nervenzelle haben. Die Zelle ist gleichsam eine kleine Retorte, in der sehr mannigfaltige und verwickelte Prozesse vor sich gehen, wodurch zahlreiche organische Produkte entstehen, welche von der Zelle aus durch alle Fortsetzungen weitergeleitet werden. Es ist nicht ein einziger Stoff, der bereitet wird, sondern unstreitig sind es zahlreiche und mannigfach zusammengesetzte. Die meisten sind Kohlenstoffverbindungen, doch kommen auch andere Verbindungen vor, z. B. solche mit Stickstoff oder mit Phosphor usw. Die Nervenzelle ist eine wunderbare Kleinwelt, in der sich zahlreiche und die verwickeltsten Prozesse zutragen. Die bereiteten Stoffe besitzen die Eigenschaft, dafs sie bei dem geringsten Einflusse von aufsen her sich umlagern und neue Verbindungen und Körper herstellen. Sie bilden die am losesten gefügten Körper, die man kennt; durch den kleinsten Anreiz werden sie veranlafst, die Verbindung fahren zu lassen und in eine festere Gemeinschaft einzutreten, die dann für den Dienst der Nerven unbrauchbar geworden und darum auszuscheiden ist. Die Umlagerung der empfindlichen Stoffe in festere ist es nun, welche im Nerv die Leitung ausführt. Dafs diese Funktion mit einer fast blitzartigen Schnelligkeit geschieht, kann nicht auffallen, wenn man sich erinnert, dafs die anorganische Chemie Stoffe bereitet, die einer ebenso schnellen Umlagerung fähig sind. Ein Funken in der Pulverfabrik genügt, um im Augenblick die Pulvermasse zur Explosion zu bringen. Empfindlicher ist Dynamit und besonders der Stoff, woraus es bereitet wird. Bei Nitroglycerin reicht ein leichter Stofs hin, dafs die Masse explodiert. Haben wir nun auch organische Verbindungen in den Nerven, so sind sie doch so empfindlicher Art, dafs der leiseste Anstofs sie zur Umlagerung bewegt. Berühren wir nur leicht einen unserer Finger, so wird das in demselben Momente bereits unserm Bewufstsein gemeldet.

Wir haben es also mit zwei verschiedenen Thätigkeiten in den Nervenzellen zu thun; eine besteht darin, dafs Stoffe

aufgebaut und durch das ganze Neuron verteilt werden, und die andere giebt sich darin kund, dafs die auferbauten Stoffe eine Umgestaltung erfahren, die als eine Rückbildung anzusehen ist, da die Stoffe zu neuen Diensten wohl nicht verwandt werden können. Die beiden Thätigkeiten stehen in einem gewissen Gegensatz zu einander. Die Bauthätigkeit ist dem Nerv ursprüandlich eigen; aber die Leitungsthätigkeit tritt von aufsen hinzu. Sie mufs sich in den Nerv hineindrängen und das Wohnrecht erkämpfen. Darin liegt es begründet, dafs die Nervenleitung recht langsam sich entwickelt; nur durch beständige Übung kann die Intensität der Funktion allmählich erhöht werden. Wie langsam die Einübung fortschreitet, das läfst sich bei jedem Kinde beobachten. Das i, das ein Kind zuerst in der Schule schreibt, kommt nur mit Anstrengung zustande, und recht primitiv ist seine Form. Jahrelanges tägliches Üben gehört dazu, bis es mit Leichtigkeit und in gefälliger Form dargestellt werden kann. Wie es sich mit dieser Nerventhätigkeit verhält, so mit allen, auch mit denen, die nur geistigen Vorgängen dienen. Die Vorstellung Lampe oder Tisch z. B. erwirbt das Kind ebenso leicht, wie die vom i. Bis sie aber in allen ihren Teilen und Elementen bis zur Vollkommenheit ausgebildet ist und eine ästhetische Form erreicht, vergehen viele Jahre.[1]) So ist es auch mit jeder andern Vorstellung; zu ihrer Ausgestaltung führt nur die Übung. Der Unterricht nach der Reiztheorie hat die Sinne zu erregen, und man meint, damit dauernde Eindrücke zu erzielen. Wenn auch ein erregender Eindruck eine tiefere Spur zurückläfst als ein nicht erregender, so bedarf er doch gleichfalls der Einübung, wenn man freie Verfügung darüber erlangen will. Ein Reiz, der den Nerv überwältigt, wie ein Blitzschlag, der hinter unsern Fersen niederfährt, bleibt allezeit lebendig; allein mit solchen gesundheitsstörenden Eindrücken hat es der Unterricht nicht zu thun. Die Vorstellungen, die auf unterrichtlichem Wege gewonnen werden, bedürfen der wiederholten Übung, die sich durch Jahre hindurchziehen mufs, bis sie zu einem stets zur Verfügung stehenden Eigentume geworden sind. Es genügt nicht, dafs eine Sache einmal im Jahre ausführlich behandelt und aufserdem ein paar-

[1]) Die Vorstellung ist ein Funktionsgebilde, dessen Elemente sich vermehren, wenn die Vorstellung sich vervollkommnet.

mal wiederholt wird; nicht der neue Stoff sollte in jeder Unterrichtsstunde die Hauptsache bilden, sondern das Alte, und Neues dürfte nur tropfenweise hinzugefügt werden.

Die Einübung der Nerven nimmt bei den verschiedenen Menschen eine ganz verschiedene Zeit in Anspruch. Bei den sogenannten Wunderkindern gelingt sie leicht und ohne Mühe. Das sprachlich beanlagte Kind fängt vielleicht schon auf dem Arme der Mutter an zu sprechen, und kleine Musikkünstler von 5 oder 6 Jahren hat es gegeben. Die Vererbung pflegt für solche Talente den Grund zu legen; aber nicht jedem Kinde werden sie zum Segen. Die leichte Erregbarkeit der Nerven ist oft die Ursache eines frühen Hinsiechens gewesen, und bei andern hat die anfangs so auffallende Entwicklung allmählich ein langsameres Tempo angenommen, so dafs Auffälliges nicht mehr daran wahrgenommen wird. Manches Kind entwickelt sich auch höchst langsam, und es hat manchen berühmten Mann gegeben, der in seiner Knabenzeit von seinen Erziehern als ungenügend beanlagt geschätzt wurde.[1]) Es hat jeder Mensch seine eigene Entwickelungsfähigkeit, und nicht zwei Kinder können genau gleichen Schritt mit einander halten. Bei dem klassenweisen Aufbau der Schulen tritt die individuelle Entwicklung nicht so deutlich hervor, da die gemeinsamen Fortschritte sie verdecken. Dafs sie aber vorhanden ist, kann keinem Erzieher verborgen bleiben.

(Schlufs folgt.)

Der moderne Sozialismus und die Erziehung.

Von Prof. **Ludwig Fleischner** in Budweis (Böhmen.).

(Schlufs.)

Die fortschreitende Entwickelung des Sozialismus hat endlich auch die Frage gezeitigt, wie man sich denn im sozialdemokratischen Lager die neue Gestaltung der Dinge in der Zukunft vorstelle, die Frage also nach dem Zukunftsstaate. Man weicht in der Partei dieser Frage zwar aus, so lange nämlich der »Nenbau« der Gesellschaft nicht vollendet ist. Aber eigentlich ist es gar kein Neubau. Denn einer der bedeutendsten Führer der deutschen Sozialdemokratie hat sich vor nicht langer

([1] Von Linné, Liebig und manchen andern ist das bekannt.

Zeit[1]) dahin ausgesprochen, dafs man an ein Niederreifsen der alten Gesellschaftsordnung und an den Aufbau einer neuen gar nicht zu denken habe, sondern — und das ist wohl von grofser Wichtigkeit — die jetzige kapitalistische Wirtschaftsordnung werde allmählich in die sozialistische hineinwachsen; dafs dabei freilich manche Konflikte nicht ausbleiben werden, sei allerdings nicht zu bezweifeln, aber immerhin könne dieses Hineinwachsen auf friedlichem Wege, auf dem Wege der Entwickelung geschehen. Liebknecht sagt: »Mit einer Beschreibung des Zukunftsstaates kann ich nicht aufwarten; es ist eben so leicht, auf das wogende Meer einen Palast zu bauen, als auf den Grundlagen der heutigen Gesellschaft den Plan der künftigen Gesellschaftsordnung entwerfen zu wollen.« Nach ihm befinden wir uns eigentlich schon mitten in der sozialen Revolution — wenn man eben das Wort nicht im Sinne eines gewaltsamen Umsturzes deutet. Nur ein wichtiges Moment verrät er aus dem Zukunftsstaate: dort wird die allgemeine Arbeitspflicht herrschen und »die Arbeit wird der Fels sein, auf dem der Zukunftsstaat sich aufbaut«, die Arbeit aller Arbeitsfähigen, die Arbeit eines Jeden für sich und die Gesamtheit. Kein Mensch soll für einen andern arbeiten, aufser freiwillig und aufser insofern, als der andere ein Teil der Gesamtheit ist und an dem Erfolge der Gesamtarbeit teil hat.[2])

Diese Lehre predigt allerdings nichts Neues. Schon Aristoteles

---

[1]) Liebknecht in der »Kosmopolis«, Januar 1898.

[2]) Bei diesem Anlasse beantwortet Liebknecht auch die berühmt gewordene Frage: »Wer soll in der neuen, gleichen Gesellschaft die Stiefel wichsen?« Die Stiefel, sagt er, wichst sich jeder selbst, wenn er nicht zu schwach oder krank ist; dann wird es gern ein anderer für ihn thun. Dann erzählt er, wie die meisten hervorragenden amerikanischen Staatsmänner nie reisen, ohne ihr Stiefelwichszeug mit sich zu führen und auch er selbst habe jahrelang dieses Geschäft selbst besorgt; im Übrigen, meint er, sei jüngst eine »Stiefelwichsmaschine« erfunden und in allen Staaten patentiert worden. In ähnlicher Weise beantwortet er die Frage, wer künftig die Kanäle reinigen werde. Er verweist darauf, dafs diese Frage schon vor 4—5000 Jahren von Herkules gelöst worden sei, als er die Ställe des Augias gereinigt habe. Ohne sich einen Finger zu beschmutzen, habe Herkules dieses Werk vollbracht, indem er einen lebendig dahinströmenden Flufs durch die Stallungen leitete, der alles mit sich fortrifs. Eine solche Wasserleitung könnten auch wir anwenden und die Frage der Kloakenreinigung wäre gelöst.

hat gelehrt, daſs das Glück der Menschen nicht in passiven Genieſsen, sondern in vernunftgemäſser Thätigkeit zu suchen sei; alle Organe und Fähigkeiten, die wir besitzen, wollen in Funktion treten und die Befriedigung dieses Funktionsbedürfnisses ist die wichtigste Bedingung des Glückes.

So malt sich demnach die friedliche Entwickelung der sozialen Bewegung im Kopfe eines Führers der Sozialdemokratie aus. Es wäre nun in der That ungerecht, wollte man den Verfechtern des Sozialismus Geist und Geschick, ihre Sache zu verteidigen, absprechen. Allein auch auf gegnerischer Seite sind im Laufe der letzten Jahre Männer erstanden, die schneidige Klingen führen und den Sozialisten bezüglich der Entwickelung der Dinge hart zusetzen. Sie versuchen es, die Unhaltbarkeit einzelner utopistischer Theorien zu widerlegen und weisen damit der Entwickelung des Sozialismus neue Wege. Es würde zu weit führen, sich an dieser Stelle auf Einzelheiten einzulassen; wir wollen uns bloſs auf einige Hauptpunkte beschränken, um zu zeigen, wie weit die Sozialisten in ihren Forderungen gehen und wie ihnen von antisozialistischer Seite erwidert wird. So z. B. wenn es sich um das, was die Sozialisten über die Berufswahl und Freizügigkeit denken, handelt. Bekanntlich verlangt Bebel in seinem Buche: »Die Frau und der Sozialismus« die freie Berufswahl für die sozialistische Gesellschaft. Er sagt: »Der Einzelne entscheidet selbst, in welcher Thätigkeit er sich beschäftigen will; stellt sich aber auf dem einen Gebiete ein Überschuſs, auf dem andern ein Mangel an Kräften heraus, so hat die Verwaltung die Arrangements zu treffen und einen Ausgleich herbeizuführen.« Diese Arrangements sind nun entweder so denkbar, daſs jene Arbeitszweige, für welche sich zu wenig Arbeiter finden, höher entlohnt werden, oder auf die Weise, daſs die Gesellschaft Arbeiter nach Bedarf versetzt oder sie zu Arbeiten kommandiert, für welche gerade Kräfte notwendig sind. Dies bekämpfen nun die Gegner des Sozialismus. Sie fragen, wo denn da die vielgerühmte Freiheit bleibe, von der die sozialdemokratische Lehre so oft spricht; eines der wertvollsten Privilegien der modernen Gesellschaft sei eben die Freiheit der Berufswahl.

Von ganz besonderem Interesse scheinen uns auch die Vorstellungen zu sein, wie sie in der sozialdemokratischen Gesell-

schaft vom Wesen und von der Beschaffenheit des neuen Staates bestehen. An Stelle der Minister und Parlamente, der Polizei, der Staatsanwälte usw. sollen Verwaltungskollegien und Verwaltungsdelegationen treten, die sich mit den einschlägigen Fragen, mit der besten Einrichtung der Produktion, der Verteilung der Güter, der Festsetzung der nötigen Abgaben u. a. m. zu befassen hätten. Das persönliche Interesse, ein Haupthindernis einer gedeihlichen Entwickelung der berührten Verhältnisse im gegenwärtigen Staatsleben, würde dann wegfallen. Doch wird ihnen entgegnet, dafs dies eine arge Täuschung sei, denn gewifs werde es auch unter den Mitgliedern der Verwaltungskollegien Streitigkeiten geben, die denn doch wieder von irgend einer Autorität entschieden werden müfsten; sie rechnen eben nicht mit der Triebfeder der meisten menschlichen Handlungen, dem Egoismus. Jeder Einzelne im Volke solle seine Pflicht thun und die volle Verantwortlichkeit für seine Handlungen übernehmen, denn unmöglich könne der Egoismus der Menschheit mit einem Schlage abgewöhnt werden; man kann nur versuchen, ihn in weniger gefährliche Bahnen zu lenken und Brüderlichkeit zu predigen unter Menschen, die sich noch nicht als Brüder fühlen, weil der Eigennutz die guten Triebe in ihnen erstickt.

Es wäre nun in der That wünschenswert, dafs die soziale Entwickelung in solche Bahnen gelenkt werden könnte; sich ihnen zu nähern, ist die Aufgabe dessen, was wir als Staatssozialismus bezeichnen. Insoweit sich nämlich der Staat selbst mit den Fragen beschäftigt, die das soziale Leben betreffen, und insoweit er selbst helfend und fördernd in das wirtschaftliche Leben der Bevölkerung durch eine sozialpolitische Gesetzgebung eingreift, spricht man von Staatssozialismus. Er sucht sich seiner Aufgabe in erster Linie durch einen erhöhten Arbeiterschutz auf dem Wege der Gesetzgebung, durch Einführung der Kranken-, Unfall- und Invaliditätsversicherung zu nähern. Die eifrigsten Anhänger der staatssozialistischen Lehre verlangen aber auch, dafs der Staat selbst wirtschafte, dafs er selbst Güter erzeuge und Handel treibe; er möge dadurch derartige Zustände herbeiführen helfen, die alles das zu beheben imstande sind, was man gemeiniglich als die Gefahren des Sozialismus bezeichnet. Der Staat soll sich also selbst insbesondere der Arbeiterbewegung bemächtigen und die Kraft der sich allmäh-

lich heraufarbeitenden Massen aus einer Gegnerin in die Grundlage seiner eigenen Macht verwandeln. Nicht in der Bekämpfung, sondern in der Ergreifung und Befriedigung des sozialen Gedankens soll demnach die Aufgabe des staatlichen Sozialismus bestehen. Jene Gruppe von Politikern, die den Schwerpunkt ihrer Forderungen in den Wunsch verlegt, es möge der Staat durch eine solche systematische Einwirkung auf die wirtschaftlichen Verhältnisse eine Besserung derselben herbeiführen helfen, indem er deren thatsächlich vorhandene Mängel beseitigt, bezeichnet man mit dem Namen Sozialpolitiker; sie unterscheiden sich von den eigentlichen Sozialisten dadurch, dafs diese verlangen, dafs die Gesellschaft selbst durch eine gründliche Umformung unserer Wirtschaftsordnung in den Sozialismus hineinwachse, während die Sozialpolitiker verlangen, dafs der Staat mit seinen Mitteln und seiner Macht das thue, was die Sozialdemokraten auf friedlichem Wege und ohne das allgemeine Wohl zu gefährden, nicht thun können. Vor allem habe der Staat das Recht auf Arbeit anzuerkennen, d. h. das jedem arbeitsfähigen, aber arbeitslosen Staatsbürger zustehende Recht, vom Staate oder den staatlichen Verbänden die Verschaffung von Arbeit in einem die auskömmliche Existenz des Berechtigten sicherstellenden Ausmafse zu verlangen. Sozialpolitiker heifsen diese Männer auch deshalb, weil sie die sozialen Zustände nicht ohne Rücksichtnahme auf die politischen Verhältnisse regeln wollen.

Fassen wir das bisher Gesagte zusammen, so ergiebt sich für die Entwickelung des Sozialismus im 19. Jahrhundert folgendes Bild: Die sozialistischen Parteien stehen gegenwärtig Gewehr bei Fufs; innerhalb ihrer Reihen ist eine Krise eingetreten, von der aber die bürgerlichen Parteien nicht allzuviel erhoffen dürfen. Ein Teil der Sozialisten verwirft mit Bernstein die Katastrophentheorie, ein anderer Teil, der sich allerdings ganz von der Sozialdemokratie abgezweigt hat, hat die Propaganda der That noch nicht völlig abgeschworen und steht noch im Lager der Radikalen. Dafs aber eine teilweise Demokratisierung der Gesellschaft bevorsteht, läfst sich nicht leugnen. Die Geschichte beweist, dafs stets diejenigen Gesellschaftsklassen, welche die Hauptlasten des Staatswesens trugen, auch Einflufs auf dasselbe zu gewinnen suchten und mit der Zeit auch erlangt haben; so ist es in England geschehen, so in Deutschland, und so wird es wohl auch

in Österreich der Fall sein. Die Erweiterung des Wahlrechtes treibt uns einer solchen demokratisierenden Richtung zu. Diese kommende Gestaltung der Dinge birgt aber eine grofse Gefahr in sich. Wenn nämlich die unteren Schichten einen solchen überwiegenden Einflufs auf unser gesamtes öffentliches Leben erlangen, so sind manche unserer Kulturfortschritte in Gefahr, in den Hintergrund gedrängt zu werden. Dieser Gefahr zu begegnen, mufs man die Massen durch Erziehung zu gewinnen und sie auf diese Weise zu Mitinteressenten unserer Kultur zu machen suchen. Aber man darf ihnen nicht blofs Brosamen reichen, sondern man mufs sie einladen, an den Tischen Platz zu nehmen. Hier hat nun auch der Staatssozialismus einzusetzen, denn da wird die soziale Frage zur sittlichen, zur Erziehungsfrage. In dieser Hinsicht hat nun der Staat vor allem darauf bedacht zu sein, dafs jedem jener Unterricht zu teil werde, dessen er zu seinem Fortkommen bedarf; er hat ferner für eine genügende Anzahl von Fortbildungsschulen zu sorgen, damit auch den der Schulpflicht Entwachsenen Gelegenheit zur Erweiterung ihrer Kenntnisse gegeben werde. Ich möchte es überhaupt in Übereinstimmung mit Rudolph Sohm[1]) als eine der wichtigsten Aufgaben und sozialen Pflichten nicht nur des Staates, sondern aller Gebildeten bezeichnen, sich die Erziehung und Fortbildung des vierten Standes mehr angelegen sein zu lassen. Nicht blofs Adel, auch Bildung verpflichtet, und die Herrscherpflicht der Gebildeten heifst Erziehung. Dieser Erkenntnis entsprang wohl auch die mächtig anschwellende Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung, die unsere stolzen Hochschulen veranlafst hat, zum Volke herabzusteigen, um Wissen und Bildung unter den Massen zu verbreiten und die in Österreich in so anerkennenswerter Weise vom Staate reichlich gefördert wird.

Zwei gewaltige Gemeinschaften sind es, die von jeher in allen Kulturstaaten um den Besitz der Schule gekämpft haben: Staat und Kirche; und indem beide ihre Absichten und Pläne inbezug auf die Schule als die edelsten und uneigennützigsten herstellten, ist es dennoch der Kirche bislang nur in wenigen Ländern gelungen, einen omnipotenten Einflufs auf das gesamte Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungswesen zu erlangen und

[1]) »Die sozialen Pflichten der Gebildeten« von Prof. Dr. R. Sohm. (Leipzig, 1897.)

es ganz nach ihrem Sinn umzugestalten, wiewohl es auch aus der neuesten Zeit nicht an Versuchen fehlt, dem Staate das Heft zu entwinden und der Jugend eine Erziehung angedeihen zu lassen, die nur das Trennende in ethischer und religiöser Beziehung hervorhebt, ohne das Einigende zu würdigen, die das weite Gebiete menschlichen Wissens möglichst einschränken möchte, um Raum für übersinnliche Lehren zu gewinnen. Allein je weiter erfreulicherweise die Demokratisierung der Gesellschaft fortschreitet, desto günstiger ist die Stimmung für eine freie, dem gegenwärtigen Zeitgeiste angepafste Volksschule.

Allerdings hat es stets furchtsame Gemüter gegeben, die vor den Konsequenzen einer tüchtigen Unterweisung zurückschrecken, weil sie fürchten, dafs dieselbe die Geister neuen, gefährlichen Ideen öffnen, eine strengere Prüfung und Kritik hervorrufen und die Achtung vor der bürgerlichen Ordnung abschwächen würde; in katholischen Ländern fügte man noch hinzu, dafs die Lernbegierigen auch von der Religion abwendig gemacht werden würden. Da ist es aber immer wieder die liberale und in neuerer Zeit auch die sozialdemokratische Partei gewesen, die in allen Ländern als Vorkämpferin der freien Schule aufgetreten ist. Diese Parteien haben es stets betont, dafs dem Staate sein Recht gewahrt bleiben müsse, dafs er als oberster Hüter und Pfleger der Schule erscheine, weil nur dann allein die Gewähr bleibt, dafs die seinem Schutze anvertraute Jugend richtiger und verstandesheller erzogen werde, als dies jemals unter der Patronanz der Kirche geschehen könnte. Die Souveränetät des Staates über die Schulen mufs demnach gewahrt bleiben, weil sonst vor allem die moralische Erziehung der Jugend leiden würde, die nicht der Kirche allein überlassen bleiben darf. Der moderne Staat ist, wie W. H. Riehl dies so trefflich ausführte, konfessionslos und wo er es noch nicht ganz ist, dort trachtet er, es zu werden. Es giebt keine Staatsreligion, deren Dogmen für alle gleich verbindlich wären und alle Staatsbürger haben die gleichen politischen Rechte, gleichviel, welchem Bekenntnisse sie angehören. Freilich wohl wird der Staat nur dasjenige Bekenntnis anerkennen und schützen, dessen Glaubenssätze der Verfassung nicht widersprechen, allein die Verfassungsurkunden selbst enthalten keine Glaubenssätze, die für alle Unterthanen bindend wären, sie enthalten nur allgemeine

Rechtsgrundsätze, die unabhängig sind von jedem Glaubensbekenntnisse.

Anders ist dies bei der Kirche. Durch ihre Lehrer werden die Kinder derart in der Religion unterrichtet, dafs sie die Volksschule verlassen, ohne irgend einen klaren Begriff von dem zu haben, was wir Moral nennen; denn dieser kirchliche Unterricht beschränkt sich zumeist nur auf die Aufzählung der Pflichten gegen die Kirche und auf ein langes Sündenregister, dessen Erklärung oft gar nicht darnach angethan ist, das Schamgefühl der jugendlichen Gemüter, die Grundlagen aller Gesittung, zu pflegen und zu befestigen. Unduldsamkeit mufs gar häufig als die Signatur einer Unterweisung bezeichnet werden, die als moralische die erste Stelle im Lehrplan einnehmen sollte.

Hier Wandel zu schaffen, ist eine der wichtigsten sozialpädagogischen Aufgaben, welche die Gegenwart zu erfüllen hat. Besteht auch zwischen dem wahren Christentume und dem modernen Staate kein Gegensatz, so läfst sich ein solcher doch zwischen Kirche und Staat nachweisen und da nun einmal der Rechtsstaat ohne moralisch gebildete Bürger nicht bestehen kann, so ist es Pflicht aller, die an der Lösung der pädagogischen Aufgaben der Gegenwart mitzuarbeiten haben, dahin zu wirken, dafs in diesem Kampfe dem Staate sein Recht werde; und in erster Reihe sind die Volkserzieher selbst berufen, auf ihrem Platze zu stehen, weil sonst die Nation grofsen Gefahren, die mit einem Kulturkampfe nicht abgeschlossen sind, entgegengehen würde.

Begonnen hat also diese Erziehung schon, ihre richtige Fortführung ist die dringendste Aufgabe für die Entwickelung des Sozialismus in ethischer Beziehung. Diese Erziehung widerspricht auch nicht den kulturellen Aufgaben, welche sich der Sozialismus gestellt hat. Sie können wesentlich durch das Theater gefördert werden, das sich bereits in den Dienst der sozialen Strömung gestellt und bereits begonnen hat, zu den Massen in einer ihnen verständlichen Sprache zu sprechen. (Bartel Turaser, Die Weber u. a. m.) Es entwickeln sich neue Stylarten, neue künstlerische Formen.[1])

[1]) Freilich wohl geschieht auf diesem Gebiete noch lange nicht genug und namentlich wahrhaft volkstümliche Vorstellungen könnten neben Volksbildungsvereinen, Freilesehallen und ähnlichen Einrichtungen noch

So steht es um die ethische Seite des Sozialismus. In wirtschaftlicher Beziehung ist das Bild am Beginn des 20. Jahrhunderts ein anderes. Vielleicht können es zwei Zitate am besten beleuchten: »Die grofsen Probleme der materiellen Wohlfahrt, deren Inhalt die Volkswirtschaftslehre bildet, liegen nicht mehr in utopischer Ferne, wie vor etwa 50 Jahren; sie sind thatsächlich vorhanden und dürfen nicht übersehen werden. Der vernichtende Konkurrenzkampf, den wir auf allen Gebieten menschlichen Schaffens mit den überseeischen Ländern teils schon heute zu bestehen, teils für die nächste Zukunft zu gewärtigen haben, erheischt eine rasche und durchgreifende Gegenwehr, sollen die europäischen Völker nicht in ihren vitalsten Interessen auf das Empfindlichste geschädigt werden. Schulter an Schulter müssen sie kämpfen gegen die gemeinsame Gefahr und zu diesem Kampfe müssen sie sich rüsten mit dem Aufgebot aller ihnen zur Verfügung stehenden Hilfsquellen . . . . Das 20. Jahrhundert sagt sich für Europa an als ein Jahrhundert des Ringens ums Dasein auf handelspolitischem Gebiete, und vereint müssen sich die europäischen Völker zusammenfinden, um in der Verteidigung ihrer Existenzbedingungen erfolgreich wirken zu können.« So sprach vor drei Jahren ein österreichischer Staatsmann [1]), die Nationen zur Einigkeit für die bevorstehenden wirtschaftlichen Kämpfe mahnend. Allein schon vor mehreren Jahren hat sich ein hochgestellter Staatsmann in Deutschland [2]) in ähnlichem Sinne geäufsert: »Wir haben es heute nur mit grofsen Staaten zu thun, die über kurz oder lang zur Rück-

manches thun. Ein Beispiel bietet das Wiener Burgtheater mit seinen klassischen Sonntagsnachmittags-Vorstellungen, die in jedem Jahre mehr als 10,000 Personen den Genufs des Schauspieles bieten, die sonst gar nicht dazu kommen würden. Die billigsten Karten (10 kr.) gelangen wirklich nur in den für sie bestimmten Kreisen zur Verteilung. Doch alles das genügt noch nicht. Der Staat sollte sich mit seinen mächtigen Mitteln die Bildung des Geschmackes der Massen zum mindesten ebenso viel kosten lassen, als etwa die Hebung der Pferdezucht und der Rinderrassen. Das Wort Gustav Schmollers bleibt eben immer wahr: der letzte Grund der sozialen Gefahr liegt nicht in der Ungleichheit des Besitzes, sondern in dem Bildungsgegensatze. Hierher gehört ferner die Forderung nach dem Offenhalten der Museen und Sammlungen an Sonntagen, die Herstellung billiger Bücher und Schriften etc.

[1]) Graf Goluchowski (Ansprache an die Delegationen im Jahre 1896.)

[2]) Graf Caprivi im deutschen Reichstage (1892).

sichtslosigkeit gegen andere neigen werden. Der Schauplatz der Weltgeschichte hat sich erweitert; damit sind die Proportionen andere geworden und ein Staat, der als europäische Grofsmacht eine Rolle in der Geschichte gespielt hat, kann, was seine materielle Kraft betrifft, in absehbarer Zeit zu den Kleinstaaten gehören. Wollen nun die europäischen Staaten ihre Weltstellung aufrecht erhalten, so werden sie nicht umhin können, sich eng an einander anzuschliefsen. Es ist nicht unmöglich, dafs die Zeit kommen wird, wo sie einsehen werden, dafs sie Klügeres zu thun haben, als sich gegenseitig das Blut auszusaugen, weil sie im wirtschaftlichen Kampfe ums Dasein genötigt sein werden, alle ihre Kräfte einzusetzen.« Diese Worte der beiden Staatsmänner spiegeln so recht die Entwickelung wieder, welche die wirtschaftlichen Verhältnisse am Ende des 19. Jahrhunderts genommen haben. In ihren Worten liegt eine Aufforderung an die Grofsmächte, die sich bereits politisch zu grofsen Verbänden durch Koalitionen verbunden haben, sich auch wirtschaftspolitisch zu vereinigen, was bislang noch nicht geschehen ist, wenn man von den Handelsverträgen, die jedoch kündbar sind, absieht. Grofse wirtschaftliche Koalitionen giebt es eben noch nicht, wiewohl alle Verhältnisse zum Abschlusse solcher drängen, schon um dem Hervorbrechen der wirtschaftlich starken Macht Amerikas geeint und gerüstet entgegentreten zu können. Wird diese Gefahr glücklich überwunden, dann wird auch die internationale Sozialdemokratie, der am Völkerwohl viel gelegen ist, die Bahn der friedlichen Entwickelung einschlagen. Wir haben gesehen, wie sich beachtenswerte Änderungen in der Taktik der Partei vorbereiten. Der Zukunftsstaat liegt noch in weiter Ferne. »Wenn man unter Verwirklichung des Sozialismus,« sagt Bernstein, »die Errichtung einer in allen Punkten streng kommunistisch geregelten Gesellschaft versteht, so trage ich allerdings kein Bedenken, zu erklären, dafs mir dieselbe noch in ziemlich weiter Ferne zu liegen scheint.« Ihm schliefsen sich neuestens die Führer der Partei in den meisten Staaten an, so Jaurès in Frankreich, Hyndman in England, Liebknecht in Deutschland u. a. m.

So sind wir denn am Schlusse unserer Ausführungen angelangt. Was zur Förderung der friedlichen Entwickelung der sozialen Bewegung in unseren Tagen geschehen kann, das besteht

in Reformen, die sich auf Erziehung, Aufklärung und sozialen Fortschritt der Massen beziehen; dieser soziale Fortschritt besteht u. a. in der Regelung des Arbeitsnachweises, in der Versicherung gegen unverschuldete Arbeitslosigkeit, in der Beschaffung von Arbeitsgelegenheit durch die öffentlichen Körperschaften, in der Fürsorge für die Invaliden der Arbeit, in der Abstellung der entsittlichenden Wohnungszustände. Gelingen alle diese Versuche, die wirtschaftlichen Übelstände unserer Zeit zu beseitigen, dann kann ein Zusammengehen aller die Ordnung, Gerechtigkeit und Menschlichkeit liebenden Parteien nicht ausbleiben und von den geeinten Parteien wird dem 20. Jahrhundert das Losungswort erschallen: Reform, nicht Revolution! Und die Parteien werden sich einigen! Ist doch unser ganzes öffentliches Leben aufgebaut auf einer Versöhnung zwischen individuellem Eigennutz und gemeinsamen Interessen, auf dem Ausgleich zwischen einem berechtigten nationalen Egoismus jedes Volkes und den der ganzen Menschheit gemeinsamen Kulturaufgaben.

Erst dann wird das Rechts- und Staatsbewufstsein in allen Volksschichten eine feste Stütze wieder finden, und auch dem gemeinen Manne wird die grofse, schaffende, organisatorische Kraft des modernen Staates wieder vor Augen geführt werden. Dann wird es auch gelingen, die fruchtbringende Arbeit jener vielen Volksgenossen wieder zu gewinnen, die jetzt abseits stehen und das Glück ihres Lebens in einer staatenlosen Welt zu finden hoffen, oder die dem Wahnsinn eines anarchistischen Prinzips huldigen, hoffend, dafs dies eine Besserung der Zustände herbeiführen könne. Denn auf dem Volke mufs immerdar unsere Hoffnung beruhen; sein schlichter Sinn darf nicht verdorben werden, unvernünftige Nachbeterei darf nicht die Herrschaft gewinnen über eigenes Nachdenken. Wenn die soziale Entwickelung nichts anderes bewirken würde, als die Veredelung der Volksseele, so hätte sie schon unendlich viel gethan, denn eine glückliche Zukunft jedes Landes kann durch nichts besser gesichert werden, als durch eine wirksame Steigerung der geistigen und sittlichen Tüchtigkeit des Volkes, in dem eine starke Kraft lebt, gefahrdrohend zwar beim Entgegenstemmen, aber segenbringend beim richtigen Leiten.

Neue Bahnen.

Von **H. Scherer.**

V.

Vermittelst der Sinne sammelt der Mensch Erfahrungen in Form von Vorstellungen, aus denen durch die Thätigkeit des Verstandes im Menschen ein Weltbild entsteht, d. h. ein Bild von den Dingen und deren Veränderungen in der Aufsen- und Innenwelt; Objekt und Subjekt, die Dinge der Aufsenwelt und die geistige Thätigkeit des Menschen wirken also bei der Bildung dieses Weltbildes zusammen, es ist das Resultat beider. Die Vorstellungen, welche der Geist aus den infolge der Sinnes- und Gehirnthätigkeit entstehenden Empfindungen bildet, sind Wirkungen der Dinge auf den Geist des Menschen und Abbildungen derselben in demselben. Die Genauigkeit der Vorstellungen und folglich auch des aus diesen sich zusammensetzenden Weltbildes ist abhängig von der gröfseren oder geringeren Vollkommenheit der Sinnes- und Geistesthätigkeit; absolute Genauigkeit kann es für den Menschen nicht geben. Die Wirkung der Aufsenwelt auf unseren Geist vermittelst der Sinnes- und Gehirnthätigkeit geschieht durch von den Dingen ausgehende Bewegungen, resp. den Energieverhältnissen derselben; Bewegungen sind Veränderungen eines Körpers in Zeit und Raum und unterscheiden sich voneinander nach Geschwindigkeit und Richtung, wodurch eben ihre Energie bestimmt wird. Im Laufe der Entwickelung des Menschengeschlechtes haben sich nicht nur Sinne und Nerven (Gehirn) des Menschen vervollkommnet, und ihren Thätigkeiten vollkommener angepafst, sondern auch die geistigen Thätigkeiten; die heutige Menschenwelt in ihren höchsten Entwickelungsformen fafst daher die von den Körpern ausgehenden Bewegungen viel genauer auf, als die früheren und erhält daher auch ein genaueres Weltbild. Die Aufgabe des Naturforschers ist es, die Seite des Weltbildes, welche das Geschehen in der Natur einschliefslich des Menschen als Einzelwesen betrifft, soweit es möglich ist zu erkennen, zu begreifen und zu verstehen. Das geschieht durch Beobachten und durch Nachdenken, d. h. durch Erfahrung. Dafs das menschliche Erkennen, d. h. die Vergleichung eines Unbekannten mit einem Bekannten, begrenzt ist durch die Schranken unserer Sinnes- und Geistesthätigkeit, ist schon oben angedeutet

worden; in dieser Hinsicht ist der Mensch in der That das Mafs aller Dinge, denn er kann nur erkennen, was der Beschaffenheit seiner Sinnes- und Geistesthätigkeit angemessen ist. Im Begreifen sucht der reflektierende Verstand alles auf Analogien und Ähnlichkeiten zurückzuführen; auch hier sind dem Menschen in seiner geistigen Organisation Schranken gesetzt, die er nicht überschreiten kann, überall treten uns in der Natur Rätsel entgegen, die wir nicht lösen können und wohl auch niemals alle lösen werden, obwohl die Menschheit in der Lösung derselben von Jahr zu Jahr fortschreitet. Nur soweit aber die Welt für uns begreifbar ist, ist sie auch für uns erklärbar, d. h. so weit können wir sie beschreiben; durch die Erklärung erhalten wir ein verständliches Abbild der Erscheinungen, das eigentliche Weltbild. Dazu gehört aber unbedingt die Darstellung des inneren Zusammenhanges der einzelnen Teile, die Kausalbeziehungen derselben, worunter man die Verknüpfung der Erscheinungen als Ursache und Wirkung versteht. Die Ursache einer Erscheinung besteht in der Summe der Bedingungen, welche fördernd oder hemmend ihren Eintritt als Wirkung beeinflufst; da die Zahl dieser Bedingungen sehr grofs ist und jede derselben wieder durch andere bedingt ist, so können wir die Ursache einer Erscheinung in ihrem vollen Umfange nicht feststellen. Immerhin aber vermögen wir dies bis zu einer gewissen Grenze und auch in der Hinsicht, ob eine Erscheinung stets mit bestimmten Bedingungen als Ursache auftritt; ist dies notwendig und ausnahmslos der Fall, so wird der kausale Zusammenhang des Geschehens zur Gesetzmäfsigkeit, wir erhalten ein Naturgesetz. Die Wissenschaft strebt nach voller Erklärung, nach voller Erkenntnis der Wahrheit; sie mufs sich aber aus den oben angegebenen Gründen mit einem Stück der Wahrheit begnügen; unser Wissen ist Stückwerk, welches die Phantasie zu einem geschlossenen Ganzen zu ergänzen, zu vervollständigen sucht. Ein Erzeugnis der Phantasie sind auch die Hypothesen; es sind dies Fragen an die Natur, welche durch die Forschung der Zukunft beantwortet werden sollen. Ist dies geschehen und deckt sich die Hypothese mit den Erscheinungen, so wird sie zu einer Theorie; sie im Verein mit den Hypothesen und vervollständigt durch den Glauben macht aus dem Weltbild eine Weltanschauung. Die Bildung einer einheitlichen, der Wahr-

heit entsprechenden Weltanschauung ist das Ziel, welches Wissenschaft, Philosophie und Religion im Verein erstreben; die volle Erkenntnis der Wahrheit würde zusammenfallen mit einer absolut richtigen Weltanschauung.[1])

Die ganze Wissenschaft unserer Zeit, welche uns die Bausteine zum Weltbild liefert, wird von dem Begriff der Entwickelung beherrscht, wie aus unseren Darlegungen unter II. und IV. hervorgeht; er ist der goldene Schlüssel, der uns, wie wir weiterhin sehen werden, auch zum Verständnis der Ideen führt, welche das soziale, ethische und religiöse Leben der Menschen beherrschen, weshalb wir ihn, soweit er bei den schon erörterten Wissenschaften in Betracht kommt, etwas näher ins Auge fassen müssen. Er ist an und für sich schon sehr alt, wenn auch das Wort erst am Ende des 17. Jahrhunderts auftritt; schon das klassische Altertum hat ihn mit seinem spekulativen Geiste erfafst, die platonische Philosophie ihn dann durch die das ewige Sein darstellenden Ideen und das Mittelalter auf Grund des mosaischen Mythus durch eine Erzählung über das »Werden« ersetzt. Diese Beharrungslehre wird auf alle Gebiete der Wissenschaft, des Lebens und Glaubens ausgedehnt; überall glaubt man die Wahrheit in ihrer ganzen Tiefe erfassen und in festen Formen (Dogmen) festhalten zu können. Dennoch liefs sich der Entwickelungsgedanke nicht ganz verdrängen; einzelne Geister hielten ihn fest und sahen in der Welt eine Selbstdarstellung Gottes in fortschreitender Stufenfolge. Allmählich schliefsen sich Gott und Welt als ein Ganzes zusammen, bilden ein einziges Leben. Nach der Besiegung der Scholastik erhielt dieser Gedanke im Zeitalter der Aufklärung immer mehr und mehr durch die Ergebnisse der Naturforschung eine feste Basis; nicht mehr auf deduktivem, sondern auf induktivem Wege wurde er jetzt gewonnen. »Wo Entwickelung behauptet wird, da erscheint die Wirklichkeit als in lebendigem Flufs, der gegenwärtige Stand der Dinge nicht als von jeher gewesen, sondern als in der Zeit so geworden; mit diesem Gedanken der Veränderlichkeit bildet die Entwickelungslehre zunächst den Gegensatz zu aller und jeder Beharrungslehre!« (Eucken.) Diese Veränderung fast man auch nicht als eine von aufsen durch mechanische Einwirkung allein herbeigeführte, sondern als eine

[1]) Dr. Reinke, Die Welt als That.

aus der eigenen Natur des Dinges hervorgegangene, höchstens durch eine äußere und mechanische Einwirkung veranlaßte, welche einen continuirlichen Verlauf hat und im allgemeinen als Ergebnis einen Fortschritt zu verzeichnen hat; daher aber kommt es auch, daß ihr Wesen so schwer zu erfassen, ihre Bedingungen und ihre Erfolge so schwer festzustellen sind. Infolgedessen hat die neuere Entwickelungslehre auch verschiedene Phasen durchlaufen; Naturforscher (Lamark, v. Baer, Lyell, Darwin, Haeckel), Psychologen (J. Mill, Spencer), Dichter (Herder, Goethe) und Philosophen (Kant, Hegel, Spencer) haben sich mit ihr beschäftigt und ihr verschiedene Fassungen gegeben.[1])

Die Fundamente der neueren Entwickelungslehre liegen in der naturwissenschaftlichen Forschung; wer das nicht anerkennt, wie z. B. Hegel, der gerät in haltlose Spekulationen. Lamark suchte nachzuweisen, daß bei jedem Tier, das noch nicht die Grenzen der Entwickelung überschritten hat, durch den Gebrauch oder Nichtgebrauch der Organe eine Anpassung desselben an die äußeren Existenzbedingungen stattfindet, und daß durch Vererbung der Wirkungen derselben neue Arten entstehen. E. v. Baer wies nach, daß der einzelne Organismus durch eine größere Reihe von Stadien hindurch sich aus einer Anlage entwickelt, die keine Ähnlichkeit mit dem völlig entwickelten Individuum hat, daß die verschiedenen Stadien aber Ähnlichkeiten in der Stammesgeschichte finden. Spencer kam zu der Überzeugung, daß sich die Organismen allmählich auf natürlichem Wege aus einfachen Formen durch den Konkurrenzkampf vom Unvollkommenen zum Vollkommenen und zu der jetzt vorhandenen ungeheueren Mannigfaltigkeit hin entwickeln. J. Mill wies auch die psychologische Entwickelung nach, durch welche sich gemäß den Gesetzen der Assoziation die verschiedenen geistigen Formen bilden. Deutlich kam der Entwickelungsgedanke in der Kant-Laplace'schen Hypothese der Entwickelung des Sonnensystems aus einem Urnebel mittelst des Einflusses bestimmter physikalischer und chemischer Verhältnisse und in Lyells Theorie von der Entstehung des jetzigen Zustandes der Erdoberfläche durch unablässige Einwirkung der nämlichen physikalischen und chemischen Ursachen, die noch heute thätig sind, zum Ausdruck. Goethe erfaßte den ganzen

[1]) Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart.

Entwickelungsgedanken mit philosophischem Geiste, ohne sich in die einseitig ideale Spekulation zu verlieren, wie wir sie bei Hegel finden. Einen festen Boden erhielt jedoch die Entwickelungslehre erst durch Ch. Darwin; er suchte die Abstammung der verschiedenen Arten, Gattungen, Familien und Ordnungen genetisch von einer Urform oder wenigen Urformen, die er als gegeben annahm, nachzuweisen. Die Entwickelung der organischen Welt aus diesen Urformen erklärt er durch den fortwährenden Kampf der Individuen um die Lebensfürsorge und Lebenserhaltung (Kampf ums Dasein), infolgedessen durch die hemmenden oder fördernden Einwirkungen der äufseren Verhältnisse, veränderten Lebensbedingungen, anderen Lebewesen u. dgl. eingreifende Veränderungen (Variationen) des Körperbaues und der Lebensweise herbeigeführt worden sind, um die Existenz des betreffenden Wesens möglich zu machen (Anpassung) und welche auf die Nachkommen übertragen worden sind (Vererbung). Die Anpassung kann fortschrittlich und rückschrittlich wirken, so dafs Vervollkommnung und Entartung daraus hervorgehen können. Da in diesem Kampfe ums Dasein nur die bestorganisierten Individuen erhalten bleiben können (natürliche Auslese), weil sie den Lebensbedingungen am besten angepafst sind, und die andern allmählich zu Grunde gehen, so läfst sich daraus die Zweckmäfsigkeit als Resultat des allmählichen Ausfallens und Verschwindens des Unzweckmäfsigen erklären. Durch Anpassung und Vererbung werden Differenzierungen an dem ursprünglich gleichartigen Zustand eines Wesens hervorgebracht, welche wieder die Bildung besonderer Organe und eine Arbeitsteilung und mit dieser eine Erhöhung der Arbeitsleistung zur Folge hat. Durch diese Züchtungslehre (Selektionstheorie) erhielt die Entwickelungslehre (Deszendenztheorie) neues Leben; Darwin selbst hat sein ganzes Leben an ihrem Ausbau gearbeitet und die natürliche Zuchtwahl noch durch die geschlechtliche und künstliche ergänzt (Kreuzung), d. h. Befruchtung eines Eies einer Art durch die männliche Keimzelle einer anderen Art. Ihm traten eine ganze Reihe anderer Forscher zur Seite und verbesserten und ergänzten die Ergebnisse seiner Forschungen. Huxley suchte schon 1863 die Abstammung des Menschen von tierischen Vorfahren nachzuweisen; Häckel schlofs sich ihm in seiner »Natürlichen Schöpfungsgeschichte« (1868) an und stellte einen Stamm-

baum über die Entwickelung und Verwandtschaft aller organischen Wesen auf. Auf Grund der von E. v. Baer begründeten vergleichenden Embryologie stellte Häckel die Behauptung auf, dafs die individuelle Entwickelungsgeschichte (Keimesgeschichte, Ontogenie) jedes organischen Wesens (also z. B. des Menschen im Mutterleib vom Ei bis zum geburtsfähigen Kinde) durchweg eine, wenn auch durch Abkürzungen und Anpassungen vielfach verschobene und unterdrückte Wiederholung der geschichtlichen Entwickelung der betreffenden Art (Stammesgeschichte, Phylogenie) sei; er nannte dieses Entwickelungsgesetz das biogenetische Grundgesetz. Häckel erhielt für die Aufstellung des Stammbaums neben der Embryologie besonders durch die Paläontologie (Versteinerungskunde) bedeutende Unterstützung; dafs in der letzteren nicht alle Lücken in der Entwickelungsreihe ausgefüllt sind, um daraus die Umrisse einer Geschichte des Lebens klar und deutlich zu zeichnen, erklärt sich leicht daraus, dafs nur bei einem beschränkten Teil der organischen Wesen die Bedingungen für die Erhaltung nach dem Tode vorhanden und dafs die wirklich übrig bleibenden Reste auch noch vielfachen Umwandlungen ausgesetzt sind. Darwin hatte unterdessen (1871) selbst die Abstammung des Menschen von tierischen Ahnen näher erörtert; Häckel schlofs sich ihm im wesentlichen in seiner Anthropogenie (1874) an. Soweit es sich um die Entwickelung der heutigen Lebewesen einschliefslich des Menschen von anders gearteten Vorfahren handelt, herrscht unter den Naturforschern im ganzen Übereinstimmung; über die Entwickelungsvorgänge im einzelnen und die Ursachen derselben dagegen gehen die Ansichten noch vielfach auseinander. Hinsichtlich des Menschen erfahren wir einerseits, dafs seine Existenz in mit der historischen Zeit unvergleichbare Fernen hinaufgerückt wird und andererseits, dafs dieselbe im Vergleich mit den Entwickelungsstufen der Erde selbst eine überaus junge ist und er mit den am höchsten entwickelten Säugetieren in verwandtschaftlichem Verhältnis steht. Immer mehr fanden sich jedoch die Naturforscher genötigt, neben den äufseren, mechanischen Einwirkungen auf die Züchtung resp. die Entwickelung die inneren, organischen Vorgänge ins Auge zu fassen; man suchte also in die Geheimnisse der Anpassung und Vererbung einzudringen. Infolge eingehender Forschungen mufste man annehmen, dafs die durch die An-

passung erworbenen Veränderungen (Eigenschaften) einen Einflufs auf den Keim ausüben, dessen Teile sich mit der Entwickelung des Organismus zugleich entwickeln; so wird die Anlage zu diesen Eigenschaften vererbt. Auf die weitere Entwickelung des neuen Individuums hat nun wieder das Zusammenwirken zweier Individuen bei der Begattung grofsen Einflufs. Weiterhin tritt der Selbsterhaltungstrieb und der Trieb zur Erhaltung der Art als Entwickelungsfaktor auf, dem sich der Trieb nach Entwickelung zugesellt, welcher in der erhöhten Anpassung durch gesteigerte Differenzierung der Kräfte besteht. Alle diese Triebe sind uns allerdings ihrem Wesen nach nicht bekannter als z. B. der Äther; aber schon Lamark hatte mit dem Prinzip der Anpassung an veränderte Lebensbedingungen das Prinzip der fortschreitenden Entwickelung vom Niederen zum Höheren kombiniert und auch Darwin hat offen zugestanden, dafs die Züchtung durch äufsere Ursachen, durch den Kampf ums Dasein, um Erhaltung des Eigen- und Gesamtlebens nicht ausreiche zur Entstehung neuer Arten; er ergänzt das äufsere Züchtungsmittel durch ein inneres, den Entwickelungstrieb, wodurch die Selektionstheorie zur Evolutionstheorie wird. Auch H. Spencer, der Darwins Lehre in seinem philosophischen System benutzt hat, warnt entschieden davor, in der Züchtungslehre die alleinige Erklärung des Entwickelungsprozesses zu sehen; er sieht vielmehr die Entwickelung als das Produkt äufserer und innerer Faktoren an, sodafs die äufseren die Anregung zur Wirkung der letzteren geben. Je inniger die Übereinstimmung zwischen den inneren und äufseren Faktoren ist, desto höher ist das Leben entwickelt; das vollkommenste Leben wäre dann vorhanden, wenn zwischen denselben vollkommene Übereinstimmung herrschen würde. Der Entwickelungsgedanke schliefst wohl jedes egoistische Motiv und jeden Nützlichkeitszweck aus, aber keineswegs ein von Anfang an bestimmtes Endziel; eine Entwickelung ohne Ziel ist vielmehr so wenig denkbar, wie eine Bewegung ohne Richtung. Ist die Entwickelung aber ein zielstrebiger Vorgang, so ergiebt sich die Zweckmäfsigkeit der Organe von selbst; in der Entwickelung eines jeden Organismus wird ein einheitliches Ziel angestrebt, zugleich werden aber auch durch sie Zwecke verwirklicht. So wird bei der Entwickelung einer Pflanze die Erhaltung des Individuums und der Art angestrebt als Ziel; verwirklicht

wird dasselbe durch die Zweckmäfsigkeit der einzelnen Organe der Pflanzen. »Den Zweck leugnen,« sagt der Philosoph Moritz Carriere (»Sittliche Weltordnung«) »heifst die Entwickelung leugnen, heifst an ihre Stelle und an die Stelle gesetzlicher Bildungsprozesse ein chaotisches Durcheinander setzen und doch aus ihm und seinem vernunftlosen Treiben das in sich Übereinstimmende, Vernunftgemäfse hervorgehen lassen.« Und diese Setzung eines Zieles und Zweckes führt uns mit Notwendigkeit zu einem Ziel- und Zwecksetzer, in dem wir den ewigen Grund, aus dem alles Leben, alle Entwickelung strömt, und das ewige Ziel, dem es zustrebt, verehren; er wirkt nur im Rahmen der Naturgesetze und mit den Mitteln der Naturkräfte, die ein Ausflufs seines Wesens sind. »Die Naturkräfte,« sagt der oben mehrfach erwähnte Naturforscher E. v. Baer, »sind der Naturforschung die permanenten Willensäufserungen einer Einheit, welche der Naturforscher nicht vollständig aus der Beobachtung der Einzelheiten konstruieren kann, aber wahrlich doch noch weniger wegzuleugnen das Recht hat. . . . Diese Einheit ist doch wohl dieselbe, die der Mensch vor aller Naturforschung gefühlt und geahnt hat und deren Einheit und Unbeschränktheit er mit dem Worte »Gott« bezeichnet.« Das Dasein Gottes schliefsen wir mit Notwendigkeit aus der Natur nach den Gesetzen der Kausalität; die Natur ist eine Offenbarung Gottes, in ihr hat er sich zu verschiedenen Zeiten verschieden geoffenbart und offenbart sich täglich und stündlich in ihr und ganz besonders in der Entwickelung nach dem Vollkommenen hin.

»Fühlen wir uns«, sagt der Philosoph Lotze (Mikrokosmus), »von der Erfahrung ausgehend, durch den Zusammenhang der Wissenschaft gezwungen, die Stetigkeit solcher Entwickelungen bis zu den äufsersten Anfängen der Welt zurückzuverfolgen, so dürfen wir nicht besorgen, zu einer Auffassung notwendig gedrängt zu werden, welche die Abhängigkeit der Welt von Gott ausschlösse. Wir langen im Gegenteil bei derselben Endvorstellung an, mit welcher der Glaube an eine göttliche Schöpfung, wenn er seine eigene Absicht versteht, uns von Anfang entgegen kommen mufs. Das Leben des Menschen, wie es noch verläuft, zeigt uns die Erfahrung überall da, wo es in Beziehung zu der äufseren Naturordnung tritt, auch völlig den Geboten derselben unterworfen; wir würden wenig gewinnen, wenn wir

den ersten Ursprung unseres Geschlechts dieser Notwendigkeit abzustreiten vermöchten. Die göttliche Macht, welche die Erziehung des Menschengeschlechts leitet, schuf die Welt und den Menschen und alle seine Lebensbedingungen; in ihrer Hand stand es, sie alle zu gestalten, wie sie es wollte. Wählte sie also den Weg geschichtlicher Erziehung, so wählte sie ihn nicht, weil Ungunst der Umstände ihr die Ausstattung des Menschen mit ursprünglicher Vollkommenheit verbot, sondern sie that es, weil sie wollte, dafs Geschichte sei, und weil sie in der allmählichen Entwickelung uns ein gröfseres Gut verleihen wollte, als jenes gewesen wäre, das sie uns vorenthielt. Dass ein Urzustand sittlicher Heiligkeit und tiefsinnigster Weisheit dem geschichtlichen Leben vorangegangen sei und dafs alle Folgezeit nur in dem Verfall dieser Herrlichkeit und in dem Kampfe gegen diesen Verfall bestehe: eine so völlig umgekehrte Anschauung der Geschichte hat in der Gegenwart schwerlich Vertreter. Hätte sie deren jedoch, so würden in der That diese nicht vor dem Einwurfe zurückzuschrecken haben, dafs nur Entwickelung vom Unvollkommeneren zum Vollkommeneren, nicht die entgegengesetzte Richtung des Geschehens, alle Analogien der Natur vor sich habe.« [1])

Stimmungen.

Von Dr. **Wilhelm Zenz** in Linz.

Durch die Reize der Aufsenwelt entstehen in uns Empfindungen. Der Anblick einer Gebirgslandschaft, eines Blinden, ein reiner Ton auf einem Musikinstrumente, der süfse Geschmack des Honigs, der Geruch nach angebranntem Fette rufen in uns Empfindungen wach, die in verschiedenem Grade von einem Lust- oder von einem Unlustgefühle begleitet sind. Diese Eigenschaft der Empfindungen nennt man den Gefühlston. Beim Anblicke einer Gebirgslandschaft ist die Gesichtsempfindung von einem lebhaften Lustgefühle (positiven), beim Anblicke eines Blinden

---

[1]) Preyer, Darwin. Bölsche, Darwin. Zacharias, Darwinismus. Häckel, Schöpfungsgeschichte. Hamann, Entwickelungslehre und Darwinismus. Haacke, Die Schöpfung des Menschen und seiner Ideale. Bölsche, Entwickelungsgeschichte der Natur. Koch, Natur- und Menschengeist im Lichte der Entwickelungslehre. Schultze, Der Zeitgeist. Jentsch, Sozialauslese. Schäfer, Die Vererbung. Dr. Reinke, Die Welt als That.

von einem Unlustgefühle (negativen Gefühlston) begleitet. Wohl darf hierbei nicht unbeachtet bleiben, dafs dieses Lust-, bezw. Unlustgefühl nicht ausschliefslich der Empfindung als solcher eigentümlich ist, sondern auch durch die mit ihr associativ verknüpften Vorstellungen bewirkt wird.

Wie in den Empfindungen treten auch in den Vorstellungen Gefühlstöne auf. Eine Empfindung schwindet mit dem Aufhören des Reizes, hinterläfst aber eine Vorstellung und überträgt mit ihren Eigenschaften auch den Gefühlston auf diese. Die Gesichtsempfindung einer schönen Gebirgslandschaft oder die Schnittempfindung einer Operation hinterlassen entschieden keine gleichgiltige Erinnerung. Wenn ich mir die Landschaft oder die Operation vorstelle, so ist diese Erinnerung mit einem Lust-, bezw. mit einem Unlustgefühle verknüpft. Beide Vorstellungen entnahmen ihren Gefühlston den entsprechenden zugehörigen Empfindungen.

Anderseits können auch wieder die Vorstellungen ihren Gefühlston auf Empfindungen und andere Vorstellungen übertragen. Beachten wir folgenden Fall! Ich fand vor einiger Zeit immer wieder einen Krüppel an einem Wege sitzen. Der Weg an und für sich liefs mich gleichgiltig (die Gesichtsempfindung des Weges war unbetont); der Krüppel aber löste von Unlust begleitete Vorstellungen in mir aus, und nach und nach teilte sich der negative Gefühlston dieser Vorstellungen auch der Gesichtsempfindung des Weges mit, sodafs jetzt der letztere — wenn der Krüppel auch nicht dasitzt — von einem Unlustgefühle begleitet ist. Oder ein anderes Beispiel! Die Vorstellung eines Ringes an und für sich läfst mich ziemlich gleichgiltig; die Vorstellung des Vaters, von dem ich den Ring erhielt, ist von einem Lustgefühle begleitet, das sich auch auf die Vorstellung des von ihm stammenden Ringes überträgt. Diese Uebertragbarkeit des Gefühlstones von Vorstellungen auf Empfindungen oder auf andere Vorstellungen spielt in unserem gesamten psychischen Leben eine wichtige Rolle. Wenn innerhalb eines gewissen Zeitabschnittes einige (oder auch nur eine) Empfindungen oder Vorstellungen einen gleichwertigen und starken Gefühlston haben, z. B. anläfslich der ungerechten Beurteilung durch einen Vorgesetzten, oder infolge Krankheit, oder infolge eines schweren Schicksalsschlages, dann werden die vielen anderen während des-

selben Zeitabschnittes auftretenden Empfindungen und Vorstellungen, die zunächst nur von einem schwachen oder keinem Gefühlston begleitet sind, durch den Gefühlston jener vorherrschenden Empfindungen oder Vorstellungen derart beeinflufst, dafs während dieses Zeitabschnittes eine gewisse Gleichartigkeit der Gefühlstöne sämtlicher vorhandener Empfindungen und Vorstellungen zustande kommt. Eine solche Gleichartigkeit der Gefühlstöne während eines bestimmten Zeitabschnittes bezeichnet man als Stimmung.[1]) Man kann augenblickliche, vorübergehende und dauernde Stimmungen unterscheiden. Die Stimmung kann heiter, fröhlich, lustig, ausgelassen, begeistert, gedrückt, traurig, schmerzlich, schwermütig, verbittert, verzweifelt oder stumpf (apathisch) sein. Sie hängt vom Alter, Geschlechte, von Anlagen, Schicksalen und verschiedenen, oft momentan einwirkenden Einflüssen ab. Die dauernden Stimmungen beeinflussen das gesamte Leben eines Menschen und machen ihn zum Optimisten (Rosigseher) oder zum Pessimisten (Schwarzseher).

Die Bewahrung einer durchschnittlichen Luststimmung fördert das Leben des Menschen, ganz besonders ein normales Zusammenklingen aller psychischen Faktoren, ist somit nicht nur für das Wohl des Einzelnen, sondern auch für den Bestand und Fortschritt eines ganzen Volkes von Bedeutung.[2]) Wie die Erfahrung lehrt, lähmen krankhafte dauernde Stimmungen die Thätigkeit und Schaffensfreude, haben andauernde Verstimmungen, Unzufriedenheit, Verbitterung, Hafs, Mifstrauen, Verzweiflung und Lebensüberdrufs zur Folge.

Es entsteht nunmehr die gewifs berechtigte Frage: Kann man seiner Stimmungen Herr werden? Gehen wir -- um diese Frage beantworten zu können — auf die Hauptursachen andauernder Verstimmungen zurück! Schmerz, Not und Unglück, das ist das Trifolium, welches andauernde Verstimmung zur Folge hat. Wer stark genug ist, Schmerz zu verhüten oder zu überwinden, Not zu bekämpfen und durch Unglücksfälle sich nicht beugen zu lassen, der wird auch seiner Stimmungen Herr werden. Doch, wie sollen wir dies ermöglichen? Man kann Schmerz verhüten, wenn man mäfsig lebt, wenn wir unsere Assoziationen nicht durch eigene Empfindlichkeit und Leiden-

[1]) Th. Ziehen, Physiolog. Psychologie, 3. Aufl. pag. 133.
[2]) M. Benedikt, Die Seelenkunde des Menschen, pag. 85.

schaft beherrschen lassen, wenn wir uns vor Affekten inachtnehmen, die unsere physische und psychische Gesundheit untergraben, wie vor Zorn, Neid, Mifsmut, Ärger, Eifersucht, übertriebenen Ehrgeiz usw. Man kann Schmerz überwinden, wenn Krankheit uns ans Bett fesselt, wenn Schwäche oder Neigung uns die Pflichterfüllung erschweren, wenn fortgesetzte Nadelstiche, Hetzereien und Reibereien uns zu entmutigen drohen, wenn Hunger, Durst, Frost, Verwundung und Selbstverleugnung für uns unvermeidlich sind im Dienste höherer Zwecke, sittlicher Aufgaben. Vorstellungen, die den letztgenannten Gebieten entstammen, leiten uns von Vorstellungen, die von negativen Gefühlstönen begleitet sind, ab. Von Not noch mehr als vom Schmerze sagt uns der assozierende Verstand: Bekämpfe Not, lafs Dich durch sie nicht vernichten! Wende Deine physischen und psychischen Kräfte an, die Not energisch zu bekämpfen, Dich erfolgreich herauszuarbeiten! Lafs Dich durch Unglück nicht verstimmen! »Nicht Trostes, sondern Trotzes, unbeugsamen, mutigen Trotzes bedarf man zunächst, um durch unerwartetes Unglück und Mifsgeschick das innere und äufsere Gleichgewicht nicht zu verlieren. Sodann wenn die ersten Wogenschläge des Unglückes an dem Felsen eines besonnenen festen Charakters abgeprallt sind, handelt es sich darum, die Verfügung über die geistigen und körperlichen Kräfte wieder zu gewinnen, um entweder, falls es noch Mittel und Wege zur Rettung giebt, dieselben in kluger und entschlossener Selbsthilfe zu benutzen, oder wenn das feindselige Schicksal als unüberwindlich sich erweist, in männlicher Ergebung in das Unvermeidliche sich zu fügen und ungebrochen den Kampf und die Arbeit des Lebens aufs neue oder nach einer anderen Seite zu beginnen.[1])

[1]) Siehe das treffliche Werk: J. Unold, Grundlegung für eine moderne praktisch-ethische Lebensanschauung, pag. 307 u. s. f.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Ansprache des Stadtschulinspektors W. Liermann in Frankfurt a. M. bei Eröffnung einer neuen Bürger-(Volks-)schule daselbst.

Hochgeehrte Festversammlung!

Wiederum ist ein stattliches Gebäude von dem Vorsitzenden unserer städtischen Schulbehörden dem Schulbetriebe übergeben worden. Den 26 vorhandenen ist die 27. Bildungsstätte für den Unterricht in der Volksschule zugefügt worden, ein neuer Beweis, dafs der Geist, der in unserer altberühmten Stadt der herrschende war, nicht nur jetzt noch lebendig ist, sondern in verstärktem Mafse den Bildungsbedürfnissen aller unserer Mitbürger und somit allen berechtigten Forderungen der Gegenwart an die Heranbildung eines körperlich, geistig und sittlich gesunden Geschlechtes zu entsprechen sucht.

Der Magistrat unserer Stadt hat diesem Schulgebäude einen bedeutungsvollen Namen beigelegt. »Gesunder Geist in gesundem Körper« ist ein für den Erzieher wichtiges Wort. Die Erhaltung der Gesundheit der Schuljugend hat man daher zu allen Zeiten nach ihrer erfolgreichen Bedeutung zu schätzen gewufst, aber erst im Verlaufe unseres Jahrhunderts ist sie zum Losungswort geworden. Und dafs dies geschehen, dafs vor allem unsere Stadt in erster Linie steht, wo es sich um die Fortschritte in der Gesundheitspflege handelt, verdanken wir den rastlosen Bemühungen unseres verstorbenen Mitbürgers Varrentrapp. Wie er in der von ihm geleiteten »Deutschen Vierteljahrsschrift für öffentliche Gesundheitspflege«, auf deutschen und internationalen Kongressen, in den städtischen Körperschaften und an anderen Orten unnachsichtig die Schäden der mangelnden Körperpflege blofslegte und Mittel zur richtigen Behandlung bot, so nahm er sich besonders der Armen und Notleidenden an, ist er doch der eigentliche Apostel der schönen Idee der Ferienkolonie. Wenn wir ihm auch in fast sämtlichen Gebieten der Schulgesundheitspflege Förderung verdanken, wenn auch viele der wichtigsten Gegenstände, welche alle Kreise berühren, von ihm zuerst angeregt und die Gesamtheit zur Erkenntnis ihrer Bedeutung geführt worden ist, so hat ihm doch die Volksschule am meisten zu danken. Dafs auch dieses Gebäude allen Forderungen entspricht, welche die Schulgesundheitspflege stellt, ist wohl zum gröfsten Teile die Nachwirkung seiner edlen Bestrebungen. Wir wollen heute seiner besonders dankend gedenken und uns geloben, seinen Geist in unserem Gemeinwesen lebendig zu erhalten.

Das Gebäude ist wohl geschaffen, die rechte Form ist gegeben, es steht nun bei Ihnen, geehrter Herr Rektor, meine geehrten Damen und Herren vom Lehrerkollegium, dahin zu wirken, dafs in dieses Haus auch der rechte Geist einzieht, dafs das Gefäfs den rechten Inhalt bekommt. Wie ein Varrentrapp, so haben die edelsten und gröfsten Geister unserer Stadt die Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes als eine der wichtigsten Aufgaben des Menschengeschlechtes erkannt, sie haben daher auch die Sorge für den öffentlichen Volksschulunterricht nicht blofs als eine Pflicht der Eltern, sondern auch und ganz wesentlich als eine Pflicht der Gesamtheit betrachtet. Es liegt wesentlich an der Lehrerschaft Frankfurts, diese Geneigtheit unserer Stadt, sich dauernd für die Schule zu interessieren und für ihre Entwickelung und ihr Gedeihen die nötigen Mittel zu gewähren, zu erhalten. Auf keine andere Weise und durch kein anderes Mittel aber wird dies besser erreicht, als durch die Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit derer, die sich die Ausübung der Thätigkeit des Erziehers zu ihrem Lebensberuf gewählt haben. Der Lehrer ist die Schule. Dieses bekannte Wort mufs Sie mit berechtigtem Stolze erfüllen, Ihnen aber auch andererseits die ernsten Pflichten nahe führen, welche Ihnen Ihr Beruf auferlegt. Bleiben Sie sich stets lebhaft bewufst, welches unvergängliche geistige Erbe Ihnen die grofsen Pädagogen hinterlassen haben, so werden Sie auch Ihrer hohen und ernsten Pflichten eingedenk bleiben und aus diesen Quellen die Kraft schöpfen, um die Ihnen anvertraute Jugend im rechten Geiste führen zu können.

In erster Linie sei diese Anstalt eine Bildungsanstalt, sie stehe allen wahrhaft kulturellen, d. h. den innern Menschen bauenden Mächten ebenso weit offen, als sie die verfrühte künstliche Zurichtung für äufserlich fixierte Zwecke verscheucht. Zur Hebung der ärmeren Volksklassen durch Erziehung und Unterricht hat Ihnen ein Pestalozzi den Weg gebahnt und das rechte Ziel gesteckt. Einfachheit der Methode, die der Entwickelung des jugendlichen Geistes angemessen ist, lückenloses Fortschreiten vom Leichten zum Schweren mittels der Anschauung übe auf naturgemäfse Weise die Kraft des Kindes und bilde es zu geistiger Selbständigkeit. Die Volksschule, welche dem gröfsten Teile des Volkes die elementare Bildung vermittelt, darf nicht in der Aneignung der für das bürgerliche Leben brauchbaren Kenntnisse ihre Aufgabe gelöst sehen, vielmehr mufs der Unterricht eine der höchsten Aufgabe der Erziehung subordinierte Thätigkeit sein, er mufs erziehliche Kraft haben, d. h. willensbildend sein. Je materieller die Lebensströmung der Grofsstadt ist, desto idealer mufs das Bildungsziel der Schule sein. Nähren Sie deshalb die Gemüter dieser Kinder mit idealen Vorstellungen, füllen Sie ihre Seelen mit idealen Bildern, nach welchen sie sich strecken und zu welchen sie emporwachsen, dann wird das Gemeine und Böse keinen Raum und keinen Anknüpfungspunkt in ihrem Vorstellungskreise finden. Wir haben ja jetzt mehr als sonst nötig, den unserem

Volkscharakter eigentümlichen idealen Zug zu bewahren und zu entwickeln.

Hierbei bitte ich Sie, sich immer bewufst zu bleiben, dafs der Unterricht nicht durch das Vielerlei willensbildend wirkt, sondern dafs nur weise Beschränkung der Stoffe feste und kräftig bleibende Vorstellungen zu bilden vermag. Die Zeit, die einen didaktischen Materialismus erzeugt hat, mufs uns um so ernster mahnen, stets der Worte des grofsen Pädagogen eingedenk zu sein. »Das zerstreute Gewirr des Vielwissens ist nicht die Basis der Natur,« sagt Pestalozzi, »und der Mensch, welcher mit leichtem Fluge jedes Wissen umflattert und nicht durch stille feste Anwendung seine Erkenntnis stärkt, verliert den heiteren, festen aufmerksamen Blick und das stille für wahre Freuden empfängliche Wahrheitsgefühl.«

Dieses Mahnwort Pestalozzis weist uns auf eine andere wichtige Seite ihrer Thätigkeit, dafs sie diese Schule zu einer praktischen Bildungsstätte für das Leben gestalten sollen. Mit dem Worte »praktisch« wird heutzutage viel Mifsbrauch zum Schaden gesunder Volksbildungsbestrebungen getrieben. Es ist heute nicht Zeit und Ort, sich näher darüber zu verbreiten, nur möchte ich Sie in dieser Feststunde an einen herrlichen Ausspruch des gröfsten Sohnes unserer Stadt gegen die Häufung unproduktiver Bildungsmittel erinnern: »Übrigens ist mir alles verhafst, was mich blofs belehrt, ohne meine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben.« Beherzigen Sie dieses für die Volksschule besonders bedeutungsvolle Wort Goethes, dann werden Sie aus sämtlichen Bildungsstoffen, auch aus denen der Wissensgebieten, die rechte Auswahl treffen und die verständige Behandlung finden. Für Sie wird dann die Pädagogik auch kein unverwüstliches, granitnes Haus, kein Mausoleum sein, sie wird auch den Bedürfnissen der Zeit entsprechen, ohne der Meinung zu huldigen, dafs die Schule ihren Zöglingen alles zu bieten und mitzugeben habe, was diese einmal draufsen im Leben gebrauchen. Und so ist mein weiterer Wunsch: Diese Schule werde eine praktische Bildungsstätte für das Leben, in ihr herrsche wirkliches Leben: »Lernen und Üben, Hören und Handeln, Denken und Thun«. Nichts Überschwengliches, nichts Hohles, nichts ins Blaue, Ungewisse, Verschwimmende hinein, keine Phrasen, kein Wort- und Lippenwerk, keine verschwimmenden Gefühle, keine leeren Formen, sondern praktisch, d. h. wahr, das Wort durch die That bekräftigen! Sie werden daher die Sebstthätigkeit der Ihnen anvertrauten Jugend regeln, in ihnen Arbeitslust erwecken, das Interesse an der eigenen Fortbildung und das Verlangen nach geistiger Nahrung pflegen und sie vor allem frühe daran gewöhnen, die Arbeit als eine Pflicht aufzufassen, eine Pflicht gegen Gott, die Menschen, die Eltern und Lehrer. Der richtige Hinweis auf die Entwickelung unseres Staates, auf das Geschlecht der Hohenzollern wird das Herz der Jugend entflammen, ihren Willen stählen und sie im Kampfe ermutigen, wenn ihnen gezeigt wird, wie ein dürrer Boden die Menschen zu

harter Arbeit erzieht, wie es die strenge Pflichterfüllung seiner Herrscher und des Volkes möglich machte, dafs vom märkischen Sand aus das mächtigste Reich der Welt entstand.

Und nun frage ich zuletzt, welches sind die vornehmsten Güter, die Sie der Jugend durch Bildung zu vermitteln haben? Der erste Präsident der Vereinigten Staaten, Washington, mag Ihnen Antwort auf diese wichtige Frage geben: »Religiosität und Sittlichkeit sind und bleiben die höchsten Güter eines freien Volkes.«

Lassen Sie in allen Ihren Mafsnahmen dieses Wort Ihr Leitstern sein, dann wird auch des Himmels schützende Hand über diesem Hause und Ihrem Thun walten und ihre mühevolle Arbeit an Ihnen und der Jugend segnen. Das walte Gott!

Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft.

Ergänzungen zu der Abhandlung: »Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft«. Neue Bahnen X. 265 ff.[1])

I.

1. (Naturgeschichte und Menschengeschichte.) »Die Naturgeschichte, besonders in ihrer Ausbildung seit Darwin, giebt den Daseinskampf der Tierwelt mit der Natur, die Menschengeschichte den der Menschenwelt. Da aber nicht einzelne, noch die Gattung überhaupt, sondern Gesellschaften diesen Kampf der Natur führen, so wird der Gegenstand der Menschengeschichte nicht der Einzelne, auch nicht die Gattung, sondern die Gesellschaft. Das Objekt der Geschichte sind also die menschlichen Gesellschaften. Was die Menschen als Gattung angeht, betrachtet den Menschen als Naturwesen, bleibt Naturgeschichte unter dem Namen Anthropologie, unter dem man mehr die Gattung als Ganzes, oder Ethnologie, unter dem man — wenigstens nach der älteren Begriffsbestimmung — ihre Spezies oder Varietäten ins Auge fafst.« — Die Naturgeschichte nimmt keine Veränderungen der Tiergesellschaften an; was Aristoteles vor 2000 Jahren von ihnen schrieb, das gilt auch heute noch von ihnen. Die Menschengesellschaft dagegen ist veränderlich; was von ihr Aristoteles vor 2000 Jahren sagt, gilt heute

[1]) Aufser den noch weiterhin besonders angeführten Schriften seien hier genannt: Dr. Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie. 1897. — Von den neueren Schriften über Geschichtsunterricht, soweit sie nicht in den nachfolgenden Darstellungen besonders genannt sind, seien hier angeführt: Günther, Vorschläge zu einer zeitgemäfsen Gestaltung des Geschichtsunterrichts. (2. Aufl. Wiesbaden, Behrend, 1897). Rosenburg, Methodik des Geschichtsunterrichts. (2. Aufl. Breslau, Hirt 1897.) Weigand, Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. (Hannover, Meyer, 1897, 1899 ff.) Flemming, Geschichtsunterricht und Kulturgeschichte. (Osterwick, Harz, Zickfeld, 1897.) Bengel, Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht. (Wiesbaden, Behrend, 1898.) Wir bringen im Folgenden Auszüge und Erörterungen aus Schriften, welche weniger bekannt sind als die eben angeführten.

nur teilweise noch. »Die Geschichte als Wissenschaft hat also zum Gegenstande die menschlichen Gesellschaften und ihre Veränderungen.«

2. (Gegenstand und Ziel einer Weltgeschichte.) »Weltgeschichte ist Entwickelungsgeschichte der gesamten Menschheit. Wirklich zu Grunde gehen kann nur das Materielle. Den geistigen Ertrag alternder Nationen nehmen jüngere in sich auf, um ihn (gereinigt oder verbildet) späteren Völkern zu überliefern. Was Du ererbt von Deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen: darauf beruht weltgeschichtlicher Zusammenhang. Altes erringen und sich aneignen, darin vor allem besteht die Kulturarbeit der Masse, das Leben des Zuständlichen. Die Erkenntnis dessen, was man den Kausalnexus der Geschichte genannt hat, mufs genügen: was darüber hinausgeht, steht auf zu schwachen Füfsen. Entwickelung ist keine ununterbrochene Vorwärtsbewegung, kein Vorgang, auf den der Ausdruck Fortschritt (er hat nun einmal etwas teleologischen Beigeschmack) pafst. Wer den Fortschritt von niederen zu höheren Kulturthätigkeiten als notwendig hinstellt, weil die Kultur um so höher steige, je mehr das Land gegliedert und den Einflüssen des Meeres geöffnet, je gemäfsigter das Klima sei, je mehr sich die Völker zu gemeinsamen Kulturformen verbänden, der hat ohne Zweifel den Gang der Geschichte denkend verfolgt; in der Schlufsrechnung steckt aber doch wieder ein gut Stück ureigener Anschauung. Allerdings giebt es keine vollkommen objektive Geschichtsschreibung. Objektivität ist thatsächlich nur das Streben, subjektive Vorurteile zu gunsten einer als Ideal vorschwebenden Unparteilichkeit zurücktreten zu lassen. Natur und Mensch, das sind die beiden mafsgebenden Schöpfer der Geschichte; ihr gegenseitiges Aneinanderarbeiten und Ineinanderwirken läfst geschehen, was geschehen ist. Wie ist alles geworden? In dieser Angel hängt die Geschichtsschreibung. Einen durchaus lückenlosen ursächlichen Zusammenhang herzustellen, wird nie möglich sein; darum wird trotz Hobbes genug Platz für die menschliche Freiheit und Selbstbestimmung übrig bleiben. Zu dem Beständigen tritt also ein Veränderliches, und aus dem Zusammenwirken beider entsteht erst die Wirklichkeit. Jedenfalls hat die Geschichte kaum Ein erwiesenes und unbestrittenes Gesetz der menschlichen Entwickelung im grofsen aufgefunden. Was man gemeinhin als Gesetz anspricht, sind meist Thatsachen, in denen das Gesetz erst noch gesucht werden mufs. Wissenschaftlich ist der Versuch, den ursächlichen Zusammenhang der Geschichte zu erkennen; was darüber ist, das ist keine Geschichtswissenschaft mehr, sondern eine philosophische Untersuchung. Nur die Grenzen hat der Historiker zu ziehen, innerhalb deren sich die persönliche Freiheit des Einzelnen bewegen kann. Diese Grenzen liegen in den sogenannten Zuständen. Darum stellt die durch Karl Lamprecht vertretene kollektivistische Geschichtsauffassung die Forderung, vor allem die Reihenfolge der sozialpsychischen Strömungen, der »Kulturzeitalter« festzustellen. Wenn dies für mehrere Nationen

erfüllt sei, dann dürfe man daran denken, durch Vergleichung das Einzelne und das Wiederkehrende im Völkerleben herauszufinden. Daraus würde sich ergeben, dafs sich Ursache und Wirkung nach gewissen Regeln verknüpfen; und auf dem Grunde solcher Vergleichungen weiterbauend, werde man endlich dazu gelangen, die Weltgeschichte der Zukunft zu schreiben. Diese hätte festzustellen, »auf welchen Momenten die universale Entwickelung beruht, die der zeitlichen Aufeinanderfolge und dem örtlichen Nebeneinander der Nationen, sowie der auf diesen beiden Thatsachen beruhenden räumlichen und zeitlichen Befruchtung der Völker untereinander entspringt.« Die Verwirklichung dieses hehren Zieles weltgeschichtlicher Auffassung ist thatsächlich leider unerreichbar.« (Dr. Frz. Helmolt, Weltgeschichte, I. Bd.)

3. (Die pragmatische, individualistische und kollektivistische Geschichtsauffassung.) Die sogenannte pragmatische Geschichtsschreibung, welche sich allmählich nach der seit Herodot herrschenden rein erzählenden, welche durch ihre Folgen wichtige Ereignisse und die Urheber desselben schilderten, folgte, geht nur etwas schärfer wie diese der Aufdeckung der unmittelbaren Ursachen der Ereignisse und der Beweggründe der Handlungen nach und fügt die moralisierende oder politisierende Nutzanwendung hinzu; es war ganz natürlich, dafs dabei die grofsen Persönlichkeiten die Träger der Geschichte wurden und ihr Leben und ihre Thaten den Inhalt derselben bildeten. Diese Geschichtsauffassung findet man noch heute; für diese individualistische Geschichtsschreibung sind nur die Helden als Individuen da, für sie giebt es keine typischen Vorgänge und keine Gesetze, darum läfst sich für sie eine geschichtliche Erscheinung auch nur verstehen, nicht erklären, denn jede Persönlichkeit handelt frei aus sich heraus. Schon Herder hat eigentlich diese Geschichtsauffassung verworfen; für ihn steht keine Weltbegebenheit für sich allein da, sondern ist in vorhergehenden Ursachen, im Geiste der Zeiten und Völker gegründet.[1]) Endgiltig besiegt ist sie in Frankreich, durch die kollektivistische Geschichtsauffassung, welche wesentlich das Leben der Gesellschaft zum Gegenstand der Betrachtung hat; in Deutschland dagegen hat diese Richtung noch nicht gesiegt, hier führt in der Hauptsache immer noch die individualistische Geschichtsauffassung, wonach der Einzelne an und für sich und nicht blofs als Lebenserwecker und typischer Vertreter der Gesellscheft seiner Zeit, der Träger der Geschichte ist. Dagegen haben sich Bernstein (Lehrbuch der historischen Methode, 1889) und Lamprecht (Deutsche Geschichte, 1891, Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft, 1896) für die kollektivistische Geschichtsauffassung ausgesprochen. Die individualistische Geschichtsauffassung, die Geschichte der Personen, bleibt nach Lamprecht immer

[1]) Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.

romanhaft, weil sich die inneren Beweggründe unserer Kenntnis entziehen; dagegen lassen sich bei der kollektivistischen Geschichtsauffassung, bei der Geschichte der Zustände, die Beweggründe der Veränderung mit gröſserer Sicherheit erkennen. Die Helden der Geschichte sind bei der kollektivistischen Geschichtsauffassug nicht mehr zu isolieren, sondern aus den Zuständen seiner Zeit zu erklären; auf diese Zustände hat er wieder einzuwirken, indem die darin angedeuteten Richtungen besser als seine Zeitgenossen erkennt und zum Ziele führt. So will die kollektivistische Geschichtsauffassung die Personengeschichte nicht beseitigen, sondern in sich aufnehmen und mit der Geschichte der Zustände innig verbinden; so wird hierdurch auch die politische Geschichte mit der Kulturgeschichte verbunden. »Eine entwickelnde Geschichtsschreibung,« sagt Lamprecht, »ist offenbar nur da möglich, wo die Thatsachen in der Form wissenschaftlich miteinander verbunden werden können, daſs die Darstellung von den früheren zu den späteren in ausgedehnten, sich von Glied zu Glied absolut notwendigen und abgeschlossenen Schluſsketten fortschreitet; eine solche Darstellung ist aber nur bei kausaler Methode möglich. Darum müſsten sich im Grunde, bei voller Durchsichtigkeit des menschlichen Geschehens, alle, auch die eminent individuellen Handlungen schlieſslich doch durch den kausalen Nexus erklären lassen; freilich bei der unendlichen Verkettung von Ursachen und Wirkungen in der geschichtlichen Welt ist die Lösung der damit gestellten Aufgabe wohl niemals zu gewärtigen.« Wenn in einem Falle eine Reihe von eminent individuellen Handlungen, die von derselben Person ausgehen, in kausaler Folge abgeleitet wird, so läſst sich »die ursprüngliche Anlage dieser Person als der Focus auffassen, dem diese Handlungen mit absoluter Notwendigkeit kausal entspringen. Man sieht: das ist der Fall der Heldenbiographie, der künstlerisch geschlossenen Biographie überhaupt.« Allerdings muſs zugegeben werden, »daſs bei der Unvollkommenheit des menschlichen Denkens eine volle Auflösung des geschichtlichen Werdens in Kausalzusammenhänge wohl niemals erfolgen wird, daſs mithin die teleologische Erklärung neben der kausalen unter allen Umständen in gewissen Grenzen ihre Berechtigung behalten wird.« In der Personen- (politischen) Geschichte, welche zum groſsen Teile von einzelnen Personen abhängt, wird also »wegen der Unbestimmbarkeit der individuellen Entschlüsse eine Voraussicht des Handelns oder eine vollständig erschöpfende Erklärung des Geschehenen kaum möglich sein.« Anders ist es aber bei Lebenshaltungs-(Kultur-)geschichte; »ihr steht ein viel gröſseres Beobachtungsmaterial zu Gebote, hier bleiben sich auch die Bedingungen im groſsen und ganzen gleich; darum wird sich hier schon eher von Gesetzen im Sinne des Durchschnitts reden lassen.« »Die führenden Geister in der Geschichte, die Helden, sind Kinder ihrer Zeit, werden in sie hineingeboren, ererben durch die Fortpflanzung und die Erziehung in Familie, Schule und Ge-

sellschaft das leibliche und geistige Kulturgut ihrer Vorfahren; sie stehen aber höher als ihre Zeitgenossen, sie sehen mehr, fühlen tiefer, urteilen richtiger als diese und vermögen besser als diese auszusprechen, was alle bewegt.« »Führende Geister sind es, die dem Einzelnen und der Gesamtheit die rechten Wege weisen zur niemals rastenden, niemals vollendeten Erziehung des Menschengeschlechts. Auf ihre Lippen drängt sich, was die Herzen von Millionen beengt; ihrem Auge wird durchsichtig, was mit rätselvollem Dunkel die Blicke der Massen umschleiert; ihr prophetisches Gemüt findet Worte der Erlösung, nach welchen ganze Geschlechter ahnungsvoll und vergeblich geforscht haben. Sie deuten die Vergangenheit, sie bereiten künftiger Entwickelung die Bahn, sie legen den Lebensnerv ihrer Zeit blofs und treffen damit den Lebensnerv aller und für alle Zeit. Sie sind die Vordenker und Vorkämpfer, die Tröster und Wohlthäter von Mit- und Nachwelt: geborene Beichtiger tiefverschwiegener Herzensgeheimnisse, geborene Ankläger der Unverantwortlichen, geborene Anwalte der von allen anderen Preisgegebenen. Sie wollen das Recht und wehren dem Unrecht. Sie dringen durch den Schein in den Kern der Dinge und verkünden, was immer neu gesagt werden mufs: dafs Staat und Kirche, Welt und Kunst keinen Augenblick still stehen, dafs Krankes und Entartetes dem Gesunden und frisch Aufblühenden zu weichen hat. Sie verjüngen die alternde Überlieferung mit neuer, mühsam eroberter Erkenntnis, und sie schöpfen Zuversicht und Arbeitslust aus uralten, unversiegelten Quellen, aus der lautersten Liebe zur Wahrheit, aus der reinsten Hingebung an die Menschheit. Nicht nach dem eigenen Vorteil, nur nach dem allgemeinen Besten geht ihr Trachten: sie beirrt der Mifserfolg des Tages so wenig wie dauernde Gleichgiltigkeit oder heftiger Widerspruch der Zeitgenossen: denn sie thun nur, was sie selbst, dem Gebote ihrer innersten Natur getreu, vollenden müssen, nicht, was die andern von ihnen begehren. Sie stützt und stärkt das Bewufstsein, dafs, was heute als Irrlehre und Narrheit bestritten ist, morgen Brot des Lebens und Schulweisheit sein wird. Geschmäht oder umjubelt, verstanden oder verlassen gehorchen sie in der leibhaftigen, wie in der geistigen Welt keiner anderen Stimme als der ihrer Überzeugung. Sie wissen, dafs nicht immer seine Zeit gewinnt, wer ganze Zeitalter zu beherrschen bestimmt ist. Und wie auch Verkennung oder Verfolgung den einzelnen verbittert, dafs er als Verbannter, als Märtyrer schärfer urteilt, härter wird, als da er, ein Schwärmer, begonnen: von dem selbstgewählten Lebenswege weicht er nicht: seine Trutzwahrheit bleibt daher nicht weniger Wahrheit: ein Blutzeuge gilt zwiefach als Zeuge. Nur selten blüht ihnen das Glück, dafs ihr Wort, sowie es laut wird, Gehör und Glauben, ihr Werk, gleich, wie es sich zeigt, Freunde und Helfer findet; noch seltener hält das Vertrauen, der Anteil der Menge ihr Leben lang stetig bei ihnen aus. In unseren Zeitläuften wachsen die Schwierigkeiten und Widerwärtig-

keiten für die Neuerer in das Ungemessene; ihr Unternehmen wird desto kühner, je bedeutenderen Vormännern sie gegenüber stehen. Übertroffen werden solche Meister und Bildner aller Zeit nun und niemals: nicht zum Wettkampf, nur zur Nachfolge fordern sie heraus. Jeder Tag braucht seinen eigenen Dienst, jedes Zeitalter seine eigenen führenden Geister, wie jeder, auch der Jüngst- und Niedrigstgeborene der eigenen Lunge zum Atmen, des eigenen Herzschlags zum Dasein nicht entraten kann.« (A. Bettelheim, Anzengruber.) Aber trotz alledem löst sich die Geschichte der Menschheit nicht in Personengeschichte auf; denn der einzelne Mensch ist nur eine Abstraktion, nur die Gesamtheit lebt wirklich und der Einzelne ist, wie eben dargelegt worden ist, von ihr abhängig. Die Gesellschaft ist der Boden, aus dem sie erwachsen sind, und zugleich der, den sie befruchten; gehen diesem Boden die nährenden Stoffe aus, so erzeugt er keine grofsen Männer mehr, aber damit geht auch die betreffende Gesellschaft dem Verfall entgegen. Immer ist es wieder der Mensch, der Geschichte macht; aus den drei Hauptrichtungen des seelischen Lebens ergeben sich als sozial-psychische Urfaktoren das Streben nach Erhaltung der Gattung (Wirtschaftsleben), Sitte und Sittlichkeit, Wissenschaft, Kunst und Religion. Das sind die kulturellen Faktoren, die sich in der Geschichte geltend machen; aber alles Geistige geht zuletzt auf das Sinnliche zurück, welches das Ursprüngliche bildet, aus dem sich Sprache, Recht, Sitte, Wissenschaft, Kunst und Religion entwickeln als natürlich entstandene Gedanken und Entschlüsse der handelnden Menschen. »Und,« sagt Flügel, »da weiterhin die Gesellschaft, der Staat, nur die Summe oder das Produkt der Einzelnen, also der Gesamtwille nur die Summe aller oder vieler der Einzelnen ist, so kann man sagen: alle geistigen Güter, auch die höchsten, wie Moralität usw. gehen in letzter Instanz auf wirtschaftliche Verhältnisse zurück, diese im weitesten Sinne genommen.« Ist das Geistige einmal da, so wirkt es selbständig als ein mächtiger Faktor und als solcher auch auf die Entwickelung des Wirtschaftslebens zurück.

Strömungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens der Gegenwart in Deutschland.

IV.

Wie aus den Darlegungen unter III hervorgeht, handelt es sich wieder einmal um die Feststellung des Verhältnisses der formellen zur materiellen Bildung. Wir wissen ja, dafs diese Frage schon oft in Theorie und Praxis zur Streitfrage geworden ist; wir wissen auch, dafs eine auf realem Boden aufgebaute und nach idealen Zielen hinstrebende Pädagogik die Forderung aufstellt, dafs formelle Bildung an materiell, d. h. für die wirtschaftliche, soziale, sittliche und religiöse Bildung wertvollem Bildungsstoff erreicht werden mufs;

jede Einseitigkeit nach der einen oder andern Seite mufs vermieden und entschieden bekämpft werden. Es ist dies eigentlich so selbstverständlich, dafs man kaum noch ein Wort hinzuzufügen nötig hätte; und doch dieser Streit! Der Bildungsinhalt und die Bildungsform, Wissen und Können, Denken und Wollen, keines ohne das andere, sondern alle im harmonischen Verein machen die Bildung aus! Über die Bildung haben die Neuen Bahnen verschiedene Erörterungen gebracht (IX. S. 381 ff.); sie zeigen uns, dafs formelle ohne materielle und materielle ohne formelle Bildung gar nicht existiert! »Bildung im weitesten Sinne,« sagt Prof. Jodl, »heifst die Entwickelung der natürlichen Anlagen des Menschen durch Berührung des Einzelnen mit den in der Gesellschaft ausgebildeten Kulturgütern; es giebt so viele Arten und Ziele der Bildung, als es Kulturgebiete giebt.« Keine natürliche Anlage soll unberücksichtigt bleiben, und mit möglichst vielen Kulturgebieten soll der Zögling bekannt gemacht werden; aber harmonisch soll die Bildung sein und zur sittlichen Persönlichkeit mit einheitlicher Welt- und Lebensauffassung und Befähigung zur Kulturarbeit seiner Zeit hinführen. Zu Einseitigkeiten in der Bestimmung des Ziels der Bildung resp. der Erziehung ist die Pädagogik dadurch vielfach verleitet worden, dafs sie nur die Ethik und diese oft nur in einer bestimmten Form als theologische oder philosophische als bestimmend dafür gelten liefs; sie mufs, wenn sie diese Einseitigkeiten vermeiden will, neben der Ethik noch Logik, Ästhetik und Religionsphilosophie, ganz besonders aber die Soziologie und Kulturgeschichte berücksichtigen. Indem wir uns vorbehalten, über diese Frage noch eingehende Erörterungen aus der Feder von Fachmännern in der nächsten Zeit in den »Neuen Bahnen« zu bringen, führen wir hier die Worte an, welche Prof. Volkelt in einer Abhandlung (Psychologie und Pädagogik, Neue Jahrbücher I. 2) ausspricht. »Wer,« sagt er, »in pädagogischen Dingen reif und gediegen urteilen will, mufs die Interessen und Bedürfnisse der Gegenwart, die edlen und niederen Kräfte, von denen sie bewegt wird, ihre Kämpfe und Hoffnungen, das Einheitliche und Zerrissene, das Siegreiche und Fragliche in ihrer Kultur kennen und verstehen. Und dies ist nicht etwa nur für die praktischen Fragen der Pädagogik, wie sie etwa die Gestaltung des Schulwesens in einem Lande mit sich bringt, von nöten, sondern ich behaupte, dafs auch für die grundlegenden Zielfragen der Pädagogik Kenntnis und Verständnis der Kulturbewegungen, insbesondere der die Gegenwart ausfüllenden, unerläfslich ist. Man kann ja freilich auch versuchen, die »allgemeine« Pädagogik so allgemein zu halten, dafs ihre Aufstellungen für alle Zeiten, für alle Kulturverhältnisse gelten sollen. Indessen was dabei allein entstehen kann, ist ein dünnes, leeres, unfruchtbares Gebilde. Soll die Pädagogik über triviale Allgemeinheiten hinauskommen, so mufs sie ihre Arbeit mit Rücksicht auf eine bestimmte Entwickelungsstufe der Kultur — und als solche bietet sich selbst-

verständlich die jeweilige Gegenwart dar — unternehmen. Die Grundfrage der Pädagogik lautet zweckmäfsiger Weise nicht: wie soll das Ziel der Erziehung in einer für alle Zeiten gültigen Form also so bestimmt werden, dafs es ebensogut für die alten Ägypter und Römer, wie für die Deutschen des Mittelalters oder die Franzosen unter Ludwig XIV., ebensogut für die heutigen Türken und Chinesen wie für die heutigen Engländer oder Deutschen gilt? Vernünftigerweise kann die Grundfrage der Pädagogik nur in einem nach Zeit und Volk begrenzten Sinn gestellt werden; also etwa so: wie ist das Ziel der Erziehung im Hinblick auf die gegenwärtige Kultur des Abendlandes aufzufassen? Ist dies aber zugegeben, so folgt hieraus unmittelbar, dafs die Pädagogik bis in ihre höchsten Fragen hinauf von der Stellung abhängt, die man zu der Kultur der Vergangenheit, Gegenwart und — so kann hinzugefügt werden — auch der Zukunft einnimmt.«

Von kulturgeschichtlichen Erwägungen wird dann weiterhin auch die Auswahl des Lehrstoffes für den Unterricht abhängen und ebenso werden sie auf die Methodenlehre ihren Einflufs geltend machen. Denn Bildung ist ja Entwickelung, Steigerung der Aufnahmsfähigkeit durch Darbietung von Kulturgütern, welche von dem Zögling selbstthätig verarbeitet und zum Eigentum gemacht werden müssen.

Von dieser Auffassung des Bildungszieles mufs man ausgehen, wenn man Richtlinien für die Aufstellung eines Lehrplans gewinnen will, welcher den Forderungen der Gegenwart entspricht. Solche Beiträge zur Theorie eines Lehrplans liefert Schmidt in dem Päd. Monatsblatt (V. Heft 1 usw., auch besonders erschienen: Lehrplan in den realistischen Fächern, Dessau, Kahle 1898). Im Gegensatz zur Herbart-Zillerschen Schule baut er den Lehrplan auf einer realistischen Basis auf, die er näher bespricht. Er fordert für den Lehrplan auf Grund der ihn begründenden wissenschaftlichen Pädagogik, dafs alle Lehrfächer sich dem obersten Zweck unterordnen und in den Dienst der leitenden Erziehungsidee stellen müssen; er weist energisch das Bestreben einzelner Pädagogen (Junge u. a.) zurück, »die Aufgaben der Einzeldisziplinen aus den Sonderzielen der entsprechenden Wissenschaften abzuleiten. In jedem Unterrichtszweige mufs eine besondere Seite des allgemeinen Bildungszieles zum Ausdruck kommen«; aber niemals darf dabei die Pädagogik, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen will, blofs die Bildung des Einzelmenschen, sondern immer mufs sie die Entwickelungstendenz der Gesamtheit im Auge behalten »und die Bildungsarbeit an dem Individuum dem erkannten Zwecke der Gesamtheit unterordnen. Vollendung in sich und Vollendung in der Beherrschung der Natur, das ist das Entwickelungsstreben der Menschheit, wie es sich in der Entwickelungsgeschichte bis zur Gegenwart offenbart.« Seinen Zweck in der Welt kann der Einzelne nur durch Handeln, durch Teilnahme an der zeitigen Kulturarbeit erfüllen; dazu gehört

der Wille zum Handeln, Einsicht in die realen Voraussetzungen und Bedingungen des Handelns und das Können des Gewollten.« Bedingung aber für die werdende sittliche Persönlichkeit ist die Einheitlichkeit des Gedankenkreises; derselbe mufs im Dienst des sittlichen Handelns stehen; alle didaktische Überlegungen und alle methodischen Arbeiten müssen daher auch in ein dienendes Verhältnis zu diesem höchsten Bildungsziel des erziehenden Unterrichts treten. Auch der Lehrplan mufs infolge dessen das Konzentrationsprinzip in erster Linie ins Auge fassen. Da, wie eben erwähnt, die reale Weltauffassung ein notwendiger Bestandteil der sittlichen Persönlichkeit ist, so ist auch die realistische Ausbildung als notwendiger Bestandteil der sittlichen Charakterbildung aufzufassen; ein jeder Mensch, der gestaltend und fördernd am Kulturleben seiner Zeit teilnehmen will, mufs durch den realistischen Unterricht die realen Bedingungen seines Handelns innerhalb der Kulturgesellschaft, mufs das Leben in der Natur nach seinem gesetzmäfsigen Walten und das Kulturleben in der Höhe, zu welcher es der Menschengeist durch Beherrschung der Naturkräfte gebracht hat, kennen lernen. Daraus ergiebt es sich von selbst, dafs das Heimatliche im Vorder- und Mittelpunkte steht; die Fremde resp. die Vergangenheit kann nur insoweit in Betracht kommen, »als ihre gesetzmäfsigen Erscheinungen einen tieferen Einblick in die kausalen Verhältnisse der heimatlichen Lebensgebiete gewähren oder insofern sie durch ihre Beziehungen zur Heimat und Gegenwart auf das Kulturleben des Individuums einen hervorragenden Einflufs ausübt.« Aber da im Mittelpunkte des ganzen Natur- und Kulturlebens der Mensch steht mit der Aufgabe, »die Gesetzmäfsigkeit in der Wechselwirkung der einzelnen Naturglieder und Kulturfaktoren zu begreifen und seiner Intelligenz dienstbar zu machen,« so müssen auch im Stoffplane »die kausal von einander abhängigen Objekte der einzelnen realistischen Disziplinen zusammengefügt werden; auch hier mufs jeder Stoff eine Stellung erhalten, welche der kausalen Zusammengehörigkeit der Einzelobjekte, Erscheinungen und Kräfte entspricht, wie sie dem handelnden Menschen im Leben entgegentritt. Das Kind lebt in der Gegenwart; sein Vorstellungsleben drängt auf realistischem Gebiete mit Gewalt zu Vorstellungsverbindungen, welche der realen Welt der Gegenwart entsprechen. Welchen Gewinn soll man sich davon versprechen, dafs man das Kind zwingt, bevor es in der Auffassung der Gegenwart einige Sicherheit erlangt hat, sich phantasiemäfsig in die kulturellen Einzelerscheinungen einer fernen Vergangenheit hineinzuträumen, die mit der Gegenwart kaum einige Beziehungspunkte hat.« Also erst wenn das Kind die einfachsten Natur- und Kulturverhältnisse der Heimat und Gegenwart kennen gelernt hat, schreitet es zur Kenntnis derjenigen der Fremde und Vergangenheit fort, um von da aus wieder die verwickelteren Verhältnisse der Heimat und Gegenwart genauer und tiefer erfassen zu können. So werden im Kinde die realen Anschauungen entwickelt;

aus ihnen entwickeln sich die ethischen. »Das ethische Geschehen ist konkret nur am Realen; das Verständnis ethischer Verhältnisse setzt volle Klarheit der realen Verhältnisse voraus.« Daher stehen im Mittelpunkte des Lehrplans »naturgemäfs die realistischen Lehrstoffe; aus ihnen entwickeln sich ohne Zwang die Gesinnungsstoffe; die methodische Behandlung hebt das ethische Interesse in den Kulminationspunkt der Bewufstseinseinheit und der Persönlichkeit.«

Dr. Wernicke, Direktor der Oberrealschule und Professor der technischen Hochschule in Braunschweig, hat unter dem Titel: »Kultur und Schule« eine Schrift veröffentlicht (Zickfeld, Osterwitz i. H., 1896, 2,40 M.), in welcher er zunächst als gemeinsame, stufenmäfsig auszudehnende und zu vertiefende Aufgabe einer jeden deutschen Schule bezeichnet: »Selbstlose Persönlichkeiten von nationaler Prägung zu erziehen, die ihre Zeit verstehen, weil sie die Vergangenheit kennen, und die darum für die Zukunft zu wirken wissen.« Das humanistische Kernstück für alle deutsche Schulgattungen bilden Religion, Deutsch und Geschichte; an dasselbe mufs sich alles andere ansetzen und womöglich angliedern. Der immer schwerer werdende Kampf ums Dasein, der gewaltige Wettbewerb auf dem Weltmarkt schliefst allen Bildungsluxus aus und macht es den Schulen zur Pflicht, ihren Schülern diejenige Bildung zu geben, welche sie befähigt, als geistig und sittlich durchgebildete Persönlichkeit sich einem Berufe zu widmen und durch denselben die Nation auf der Bahn des Wirtschaftslebens, der Bildung und Gesittung vorwärts zu bringen. »Dem Weltbürgertum des 18. Jahrhunderts ist eine kräftige nationale Entwickelung gefolgt, in welcher wir Dentschen das reiche Erbe der Renaissance völlig zum Besitz erwarben, so dafs es nun einen »Bestandteil« und nicht mehr deren »Mafsstab« bildet; den Strom unserer Kultur von seiner fernen Quelle an zu verfolgen und dabei alle seine belebenden Zuflüsse zu beachten, das thut uns not, damit wir die Gegenwart verstehen und aus diesem Verständnis heraus für die Zukunft wirken.« Wenn man Wernicke darin zustimmt, dafs Religion, Deutsch und Geschichte das humanistische Kernstück des Unterrichts einer jeden deutschen Schule sein müssen, weil sie den religiösen und sittlichen Bildungsstoff am vollsten und reinsten enthalten, so ist damit nicht gesagt, dafs sie auch die Basis des Unterrichts sein sollen und sein können; seine Forderungen stehen also durchaus nicht in Widerspruch mit den oben von Schmidt ausgesprochenen, denn die realistischen Fächer bilden eben die Basis, die humanistischen den Ausbau. Idealismus und Humanismus müssen sich die Hand reichen zu einem harmonischen Bunde; auf dem Boden des Realismus mufs ein lebenskräftiger Humanismus und Idealismus erblühen.

Ohne Zweifel giebt es ein formales Ziel der Erziehung, das aus der Natur des Menschen und seiner Bestimmung hervorgeht; seinen Inhalt aber erhält dieses Ziel durch das zeitige Kulturleben. Wenn man deshalb in formeller Hinsicht an dem von Pestalozzi

am Anfange unseres Jahrhunderts der Erziehung gesteckten Ziel festhalten mufs, weil es eben aus der Natur des Menschen und seiner Bestimmung heraus begründet worden ist, so darf man dies nicht dem Inhalte nach, also in materieller Hinsicht, thun; denn heute haben sich die Kulturverhältnisse so verändert, dafs das Leben der Erziehung neue Aufgaben stellt. Es ist der Umschwung, welchen unsere wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse im Laufe unseres Jahrhunderts erfahren haben, welcher bestimmend auf das Ziel der Erziehung sowohl in der realistischen als in der humanistischen Seite einwirkt; dies mufs seitens der Schule beachtet werden, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen soll. In wirtschaftlicher wie in sozialer Beziehung tritt der junge Mensch, wenn er sich an der Kulturarbeit seiner Zeit beteiligt, in ganz andere Verhältnisse ein wie am Anfange unseres Jahrhunderts; der Kampf um die wirtschaftliche Existenz und die soziale Stellung wird heute mit ganz anderen Mitteln und Kräften geführt wie vor hundert Jahren. Am Ende des 18. Jahrhunderts fiel die körperliche und gemütliche Bildung fast ausschliefslich der Familie zu, die Schule hatte nur die geistige Entwickelung des jungen Menschen zu pflegen; heute kann die Familie diese Arbeit nicht mehr voll und ganz vollbringen und mufs daher auch hier die Schule ergänzend eingreifen. Die Entwickelung der Grofsstädte mit ausgedehnter Fabrikarbeit hat sich in unserem Jahrhundert vollzogen; heute leben zwei Drittel der deutschen Bevölkerung in solchen Städten. Welchen Einflufs diese wirtschaftliche Entwickelung auf die Gestaltung des sozialen Lebens, namentlich aber auf die des Familienlebens ausgeübt hat, das weifs jeder; ebenso sollte man aber auch erkennen, dafs heute in der Familie weder die körperlich-technische noch die sozial-gemütliche Bildung die nötige Pflege vollständig finden kann. »Als das Jahrhundert begann,« sagt Dr. Mero, »da waren die herrschenden Berufe das Handwerk in der Stadt, Acker- und Gartenbau auf dem Lande. Jeder erlernte im Spiel und im Halbspiel der Hilfeleistung die technischen Handgriffe des väterlichen Gewerbes und der Gewerbe der Väter seiner Spielgefährten. Heute ist das anders geworden! Wo der Handwerker der Grofsstadt überhaupt noch selbständig ist, da ist er zumeist Flickarbeiter oder Händler mit fertiger Fabrikware; wo er allenfalls noch selbständig arbeitet, ist es fast immer eine Spezialität, die er, sei es für einen Unternehmer, sei es für eigene Rechnung, herstellt. Der alte, seinen ganzen Kreis technisch umfassende Handwerksbetrieb ist fast völlig verschwunden und wird nur selten noch vom Vater auf den Sohn vererbt, da günstiger gestellte Meister mit ihren Söhnen gern »höher hinaus« wollen. Und der Grofsteil der Gewerbsarbeit spielt sich heute in den Fabriken ab, die eine notwendig strenge Arbeitsordnung selbstverständlicherweise vor Unbefugten sperrt. Und damit ist die reiche Quelle der Erziehung, die einst aus den Werkstätten der Familie in die Kinder hinüber-

strömte, gänzlich versiegt. Nur auf dem Lande noch fliefst sie kräftig, und man wird kaum fehl gehen, wenn man die auffällige Widerstandskraft des kleinbäuerlichen Betriebes gegen die zersetzenden Einflüsse der Neuzeit, im Vergleich zum Handwerksbetrieb, grofsenteils der früh erworbenen Berufsausbildung der Bauernsöhne zuschreibt.« Dafs die sozial-gemütliche Bildung in den städtischen Arbeiterfamilien, wo der Vater und oft auch die Mutter den ganzen Tag von den Kindern entfernt thätig sind und der Vater leider oft noch seine wenigen freien Stunden im Wirtshause zubringt und so der Erziehung einerseits die ordnende und strafende Macht und anderseits die liebende Fürsorge fehlt, nicht die nötige Pflege finden kann, ist klar. Allerdings mufs unser Bestreben darauf hinausgehen, das Familienleben wieder so zu gestalten, dafs es seine erziehlichen Aufgaben wieder voll und ganz erfüllen kann; hierzu mufs auch die Schule mithelfen, und sie kann das nur, wenn sie die bestehenden Verhältnisse berücksichtigt. Die Umwandlung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse hat das Milieu verändert, in welche die Kinder des Volkes sich entwickeln; sie stellen aber auch dementsprechend andere Anforderungen an die technische und geistige Bildung. Man vergegenwärtige sich nur die gewaltigen Fortschritte auf dem Gebiete der angewandten Naturwissenschaften (Technologie) und deren Einflufs auf Gewerbe und Verkehr; desgleichen denke man an die Veränderungen auf sozialem Gebiete. Die Bedienung der Maschinen, die Arbeiten in der Landwirtschaft, die Teilnahme an dem Gemeinde- und Staatsleben, sie alle verlangen heute eine tiefere und höhere Geistesbildung und ein Verständnis des wirtschaftlichen und sozialen Lebens der Gegenwart; das mufs bei der Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffes berücksichtigt werden, wenn die Schule ihren Kulturzweck erfüllen soll. Sowohl die realistischen wie die humanistischen Bildungsfächer müssen daher dieser Aufgabe der Schule der Gegenwart entsprechend reformiert werden; dort mufs die wirtschaftlich-technische, hier die sozial-sittliche Seite viel mehr in den Vordergrund treten, als dies bisher der Fall gewesen ist. Auch vom sittlichen Standkunkt, welcher die oberste Instanz bei der Erziehungsarbeit ist, erscheint dies nötig; »wer nicht,« sagt der Verfasser einer Preisarbeit in Nr. 49 der Allg. Deutschen Lehrerzeitung von 1897, »mit dem unerläfslichen Rüstzeug für das praktische Leben ausgestattet ist, in dem entsteht nicht einmal Geneigtheit, sich zu höherer Lebensauffassung zu erheben.«

Dafs jede Bildung aber eine nationale Färbung annimmt, ja annehmen mufs, das bedarf doch eigentlich keiner weiteren Begründung, es versteht sich eigentlich von selbst; denn die Schule als Bildungsvermittlerin ist ein nationaler Kulturfaktor, welcher den Einzelnen in die soziale Gemeinschaft, in welche er hineingeboren ist, hinein erziehen, zum vollwertigen Glied dieser Gemeinschaft machen soll. Denn das ganze Leben und Wirken des Einzelnen ist an die soziale Gemeinschaft gebunden und bedingt durch den

Erwerb der ihr gehörigen und in ihr in jahrtausendlanger Arbeit zur Entwickelung gekommenen Kulturgüter; »was Du ererbt von Deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.« Nur wenn das geschieht, ist der Einzelne imstande, sich als sittliche Persönlichkeit an der Kulturarbeit seines Volkes im Sinne der Vervollkommnung nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten zu beteiligen und so dazu beizutragen, dafs das Erbe der Väter in vollkommener Gestalt auf die zukünftigen Generationen übertragen werde. Nur wenn dies geschieht, kann er die rechte Wertschätzung der nationalen Kulturgüter und das rechte Verständnis für die nationalen, sozialen und sittlichen Aufgaben seiner Zeit und seines Volkes gewinnen, kann er sich zur vollen sittlichen Persönlichkeit entwickeln. Die heimatlichen Bildungsmittel müssen auf der Unterstufe der Volksschule im Mittelpunkte stehen, weil nur sie der kindlichen Erfahrung nahe liegen und infolge dessen apperzipiert werden können; auf der Oberstufe aber müssen die nationalen Bildungsmittel, welche in der nationalen Geschichte und Litteratur enthalten sind, aus dem angegebenen Grund in den Mittelpunkt treten.

Mitteilungen.

(Instinkt und Intelligenz im Tierreich.) In dem Werk: »Instinkt und Intelligenz im Tierreich« von Wasmann (Freiburg i. Br., Herder, 1897) hat der Verfasser einen wertvollen, kritischen Beitrag zur modernen Tierpsychologie geliefert. Er kann dem Tiere eine Intelligenz, d. h. ein mit dem Bewufstsein des Zweckes und also auch in der Erwägung der Mittel zur Erreichung desselben verbundenes Geistesleben nicht zugestehen; vielmehr sind für ihn alle tierischen Handlungen, auch die auf Assoziation der Vorstellungen beruhenden, Instinkthandlungen, welche wohl zum Ziele führen, dasselbe aber von dem handelnden Individuum nicht bewufst erwählt und erstrebt werden läfst. Der Verfasser hält es, entgegen der üblichen Meinung, für ein nebensächliches Merkmal einerseits, »dafs viele Instinkthandlungen unabhängig von der Übung und Erfahrung des Tieres vollkommen fertig ausgeübt werden, dafs sie also nicht gelernt zu werden brauchen, sondern auf erblichen Dispositionen fast unmittelbar beruhen« und anderseits, »dafs sie meist von allen Individuen derselben Art auf gleichförmige schablonenhafte Weise ausgeführt werden.« Wasmann nennt die ererbten Instinkthandlungen »Instinkthandlungen im engeren Sinne« und die auf blofser Association beruhenden »Instinkthandlungen im weiteren Sinne«. Die Assoziation nun rechnen andere Psychologen zu der Intelligenz im weiteren Sinne und schreiben damit, im Gegensatz zu Wasmann, dem Tiere neben dem Instinkte auch Intelligenz zu.

C. Referate und Besprechungen.

Schillers »Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie«.

Von **W. A. Lay**, Seminarlehrer in Karlsruhe.

(Schlufs.)

3. Versuche des Herrn Fuchs.

Sie wurden auch nur mit einer einzigen Klasse, der Sexta des Gymnasiums in Giefsen, angestellt. Als Wortmaterial dienten, wie bereits hervorgehoben, lateinische Wörter, deren Sinn den Schülern noch nicht bekannt war. Herr Fuchs sagt: »Die Ausführung der Versuche war dieselbe wie bei Lay, nur habe ich beim Lesen den Stock nicht unter den Wörtern hingeführt, sondern einfach vor oder hinter das betreffende Wort gedeutet, das gelesen werden soll.«

Um über die Reihenfolge der Versuche und das Wortmaterial zu geben folgt nun die

1. Versuchsreihe des Herrn Fuchs.

I. 1. Hören ohne Sprechen 5 mal
patebis, mollium, onero, tempestas.

2. Hören mit leisem Sprechen 5 mal
praebemus, classibus, accusat gratiam.

3. Hören mit lautem Sprecheu 5 mal
valeas, paridi, verbera, saerite.

4. Hören mit Schreiben in der Luft 5 mal
lateret, expedi, erndis, opibus.

II. 1. Sehen ohne Sprechen 5 mal
taceo, impetus, punire, vitium.

2. Sehen mit leisem Sprechen 5 mal
sonitus, noveo, proelium, finire.

3. Sehen mit lautem Sprechen 5 mal
spatium, munire, hinnitus, vinculum.

4. Sehen mit Schreiben in der Luft 5 mal
placeo, cerasus, lenire, iaceo.

III. Buchstabieren 5 mal
tenetur, pavidus, impedit, dormivi.

IV. 1. Abschreiben mit leisem Sprechen 5 mal
licuit, attenti, excita, sities.

2. Abschreiben mit lautem Sprechen 5 mal
paenitet, poenarum, expleris, venator.

Auch diese Versuche bestätigen die Hauptergebnisse meiner Versuche — das sind die Resultate, die für die Praxis unmittelbar die gröfste Bedeutung haben — in ausgezeichneter Weise. Nach diesen Resultaten ist

das Sehen dem Hören rund 2 mal überlegen, und das Abschreiben überübertrifft das Buchstabieren und Lesen um etwa das Doppelte und das Diktieren um etwa das 4fache. Die Zahlenverhältnisse weichen ab von denen, die meine Versuche mit denen des Herrn Haggenmüller gemeinsam haben. Die einzelnen Versuchsergebnisse des Herrn Fuchs sind überhaupt weit weniger stetig als die des Herrn Haggenmüller und daher auch weniger zuverlässig. Worin die Ursache liegt, ist schwer zu sagen; bei den vielen wichtigen Umständen, die hier zu berücksichtigen sind, müfste man der Ausführung der Versuche beider Herren beigewohnt haben und das Wortmaterial einer eingehenden kritischen Untersuchung unterwerfen.

Herr Fuchs hat hingegen in seinen Wiederholungsversuchen bessere Resultate aufzuweisen als Herr Haggenmüller. Die Wiederholungsversuche ergaben, dafs bei diesen Wiederholungen das Gedächtnis des Sehens das des Hörens etwa um das 3fache übertrifft, dafs das Gedächtnis des Abschreibens dem des Diktiert-Niederschreibens etwa um das 6fache und dem des Buchstabierens etwa um das 3fache überlegen ist. Auch ich habe bald nach der Veröffentlichung »des Führers« »Wiederholungsversuche« angestellt, die ganz im allgemeinen diese Resultate bestätigen; sie werden in der neuen Auflage des »Führers« mit Versuchen über das »Bankschreiben«, mit Versuchen, in denen die Einübungszeit mittelst des Metronomes ganz genau bestimmt wurde u. a. m. veröffentlicht werden.

Auch die Kontrolle der Ermüdungserscheinungen bei den Versuchen des Herrn Fuchs führen zu keinen befriedigenden Resultaten; die Mifserfolge, die Herr Fuchs, Herr Haggenmüller und ich in dieser Angelegenheit aufzuweisen haben, werden genügen, um zu zeigen, dass diese schwierige Frage eben nicht nebenbei gelöst werden kann.

Wir haben bereits angegeben, dass die Einzelversuche des Herrn Fuchs nicht die Stetigkeit und daher auch nicht die Zuverlässigkeit zeigen, die nötig wären, um aus ihnen Schlüsse auf den Anteil der Sprechbewegungen und Schreibbewegungen zu ziehen; er begeht daher einen Fehler, wenn er das doch thut. Er irrt sich auch, wenn er meint, aus seinen »Volksschüler- und Sextanerversuchen« liefse sich entnehmen, dafs die Sprechbewegungsvorstellung und die Schreibbewegungsvorstellung »keineswegs einen hervorragenden Anteil« am Rechtschreiben hätten; »denn die Fehlerzahl«, sagt er, »wächst fast ebenso häufig oder gar häufiger als sie zurückgeht.« So viel ich aus den Versuchsergebnissen und Angaben des Herrn Haggenmüller ersehen kann, sinkt die Fehlerzahl in der Regel, wenn die Schreibbewegung zum Hören oder Sehen tritt, in ganz beträchtlicher Weise, und zwar haben 16 Fälle nur 3 Ausnahmen, und wenn in meinen Versuchen das »leise Sprechen« zum »Hören« oder »Sehen« »mit geschlossenem Munde« tritt, so wird die Fehlerzahl herabgesetzt und zwar sind unter 50 Fällen nur 15 Ausnahmen. Dabei ist immer noch zu beachten, was ich im »Führer« so stark hervortreten liefs, dafs bei Hören und Sehen mit geschlossenem Munde die Schreibbewegungen und die Sprechbewegungsvorstellungen in ihrer Wirkung nicht aufgehoben sind. Herr Fuchs gesteht aber selbst auch

zu, dafs die Versuche des Herrn Haggenmüller meine Ansicht, dafs die Sprech- und Schreibbewegungsvorstellungen beträchtlichen Anteil haben, eine gute Stütze hätten; »denn dann vermindert sich«, sagt er, »die Fehlerzahl fast regelmäfsig bei Hinzutreten der Sprechbewegung, der Schreibbewegung und des lauten Sprechens.« Es sei aber zugleich noch einmal erinnert, dafs in dieser Angelegenheit eben nur die Versuche des Herrn Haggenmüller, niemals aber die des Herrn Fuchs mitsprechen dürfen.

Das Verfahren, das Herr Fuchs in einer Fufsnote über die Berechnung der günstigen und ungünstigen Fälle (siehe S. 52!) näher bezeichnet, ist, wie leicht einzusehen, unstatthaft. Die Vorgänge, die Herr Fuchs vom Abschreiben angiebt, treffen von dem Abschreiben, wie ich es ausführen liefs, keineswegs zu; ebenso irrt er sich, wenn er meint, »Lays Seminaristenversuche müssen aufser acht bleiben«. Die Versuche müssen allerdings in erster Linie mit jüngeren Schülern ausgeführt werden. Wenn es sich aber zeigt, dafs auch Versuche mit älteren Schülern dieselben Resultate liefern, so zeigt das nur, dafs die betreffende physiologisch-psychologischen Thatsachen in der menschlichen Natur tief begründet sind. Die Versuche mit Seminaristen sind also imstande, die Richtigkeit der Versuche mit jüngeren Schüler im hohen Grade zu erhärten, und sie sind gerade in der schwierigen Frage der Bewegungsvorstellungen zuverlässiger, weil diese älteren Schüler einen stärkern Willen haben, sodafs ihre Aufmerksamkeit nicht in dem Mafse, wie das bei Kindern der Fall ist, durch die vielen Nebenumstände, die die Versuche begleiten, beeinflufst werden kann. Endlich ist zu beachten, dafs eben auch die Seminaristen den vorgeführten Wörtern nicht anders als Lernende gegenüberstanden; es wurde auch bei ihnen wie bei den jüngeren Schülern an das Ohr, das Auge, die Sprachorgane, die Hand appelliert. Eine Bemerkung des Herrn Fuchs über Fehler, die sich eingeschlichen hatten, würde ich mit Dank angenommen aber weiterhin unbeachtet gelassen haben, wenn sie nicht so gehalten wäre, dafs man meinen könnte, sie sei von erheblicher Bedeutung; Herr Fuchs hätte notwendig beifügen müssen, dafs sie unerheblich sind. Die neue Auflage des »Führers« aber zeigt, wo Herr Fuchs recht hat und wo nicht.

Weiterhin macht Herr Fuchs auf eine Reihe von Versuchsumständen aufmerksam, auf die auch der »Führer« hingewiesen und welche er auch beachtet hat. Gerade gegen den wichtigsten Punkt, die Gleichartigkeit der Wörter für die gleiche Versuchsreihe, hat aber Herr Fuch in mächtiger Weise sich verstofsen. Die Folge davon ist, dass seine Versuchsresultate für die schwierigeren Fragen unbrauchbar und alle seine Schlüsse, die er in dieser Angelegenheit aus denselben zieht, hinfällig sind.

Zum Schlusse äufsert er seine Meinung über das Lehrverfahren im Rechtschreibunterricht und zwar in einer solchen Weise, dafs man sofort erfährt, dafs Herr Fuchs ein Anfänger auf diesem Gebiete ist. Seine Irrtümer liegen für den erfahrenen Schulmann klar zu Tage; sie sind zum Teil auch im Verlaufe dieser Besprechung schon aufgedeckt worden und erhalten die nötige Beleuchtung durch die 2. Auflage des »Führers« die unterdessen erschienen ist. Über das Wesen und die Bedeutung der Bewegungsvorstellungen, über die Bedeutung der Regel hat Herr Fuchs

irrtümliche Anschauungen — nebenbei sei nur erinnert, dafs viele Menschen orthographisch schreiben, ohne je von einer Regel etwas gehört zu haben.

Bezeichnend ist aber, dafs Herr Fuchs seine Ansichten nicht, wie man erwarten sollte, auf die gewonnenen und sicher stehende Hauptergebnisse der Versuche sich stützt, sondern diese ganz aufser Acht läfst und an ein paar (zum Teil schlecht gewählte) Beispiele anschliefst. So kommt es, dafs Herr Fuchs mit den Versuchsergebnissen in Widerspruch kommt. Für Herrn Fuchs bildet die Regel eine »Hauptstütze« des Rechtschreibunterrichts: weiterhin behauptet er: »Sprechen dient im wesentlichen nur zur Einprägung des Hörbildes, das Buchstabieren und Abschreiben zur Befestigung des Sehbildes.« Die erste und allerwichtigste »Hauptstütze« des Rechtschreibunterrichts wird nicht einmal erwähnt: Die begriffliche Vorstellung, sinnlich lebendiger, klarer und deutlicher Inhalt, und daher innigster Anschlufs des Rechtschreibunterrichts an den Sachunterricht, sodafs der Stoff des Rechtschreibunterrichts jeweils (Woche, Monat, Jahr) gegeben ist durch die selbst erworbenen Sprachganzen des Sachunterrichts, an den sich auch der Inhalt des Leseunterrichts anschliefst. Aufschlufs hierüber bis ins einzelne gehend, bieten der »Führer« in der 2. Auflage und die »Schülerhefte«.

Nach Herrn Fuchs sollten also jedenfalls das Buchstabieren und Diktieren von Wörtern — vergleiche hierüber den »Führer« — auch in den vielen Volksschulen, wo es glücklicherweise schon verbannt ist, zur Qual der Schüler und — nach Herrn Fuchs eigenen Versuchsresultaten — zur sichern Herbeiführung eines sichern Mifserfolges von neuem aufleben. Nachdem ich mich eine Reihe von Jahren eingehend mit der Methodik des Rechtschreibunterrichts beschäftigt habe, wiederhole ich auf Grund der Versuche psychologischer Überlegung, vieler Beobachtungen und Erfahrungen in der Praxis, was ich schon öfters geäufsert: Diktieren und Buchstabieren sollten als Übungsmittel von der Behörde verboten werden — wie ehemals die Buchstabiermethode für das Lesenlernen verboten wurde — und als Prüfungsmittel müssen sie mit Vorsicht verwendet werden.

Wenn nun Klangbild und Hören an erster Stelle genannt werden, wie dies in den »Studien und Versuchen« der Fall ist, so ist es ganz natürlich, dafs man dem Diktieren das Wort redet und der Frage: welches ist das beste Anschauungsmittel für die Orthographie, die Druckschrift oder die Schrift? auch nicht mit einem einzigen Worte gedenkt! Und doch ist diese Frage von fundamentaler Bedeutung; denn der Führer zeigt, dafs die Schreibschrift gegenüber der Druckschrift grofse Vorteile bietet.

Wörter mit sinnlich lebendigem, klarem und deutlichem Inhalt im Zusammenhang von selbst erworbener Satz- und Sprachganzen setzen gegenüber mehr oder weniger inhaltsleeren Wörtern (die, wie vielfach noch üblich, wie die Gedanken eines Kranken, der an Ideenflucht leidet, im bunten Chaos durch das arme Gehirn der Schüler gejagt werden) den Kraftaufwand der Schüler nach Ebbinghaus bis zum 10fachen herab; die

Schreibschrift erleichtert die Arbeit gegenüber der Druckschrift um die Hälfte[1]) und das Abschreiben gegenüber dem Diktieren um das 5—6fache. Das sind Dinge, die bei den heutigen hohen Anforderungen an die Schule und an die Arbeitskraft der Schüler wohl der Beobachtung wert sind.

4. Das Schlufswort der Schrift.

Zum Schlusse kommt Herr Schiller noch einmal auf meine Versuche zurück und äufsert noch einmal seine Ansichten über Gesichtspunkte des Unterrichtsverfahrens. Auf die Dinge, die bereits soweit besprochen sind, als es in einem Aufsatze dieser Zeitschrift möglich ist, kann ich nicht mehr näher eingehen.

Zunächst ist zu erwähnen, dafs Herr Schiller im Irrtum sich befindet, wenn er glaubt, ich sei meiner Theorie »mannigfach untreu« geworden, ferner, dafs es zu Mifsverständnissen führen mufs, wenn er sagt, »dafs die von Lay mit sinnlosen Wörtern angestellten Versuche zu mannigfach andern Ergebnissen führten, als die mit wirklich sinnvollen, der Mutter- oder einer fremden Sprache angehörigen Wörtern veranstalteten.« Um Mifsverständnissen vorzubeugen, sei noch einmal wiederholt, dafs die Hauptergebnisse der Versuche des Herrn Hagenmüller und des Herrn Fuchs die Hauptergebnisse meiner Versuche in einer Weise bestätigen, wie sie erfolgreicher und genauer kaum zu erwarten war. Diese Hauptergebnisse sind die Resultate über das Hören (Diktieren), Sehen (Lesen und Lautieren), Buchstabieren und Abschreiben. Diese Thätigkeiten sind aber die hauptsächlichsten orthographischen Übungen, die Übungen, über welche bis heute ein Wirrwar der Meinungen bestand, wie er in dem »Führer« vorgeführt wird, und die Versuche wurden von mir mit Absicht so angelegt, dafs sie der Hauptsache nach eine exakte, zahlenmäfsig genaue Kontrole über den Wert der strittigen orthographischen Übungen zulassen. Es mufs also auch diesem Wirrwar der Meinungen und dem Schlendrian mancher Schulen gegenüber mit Nachdruck betont werden, dafs in der Hauptsache, in den Versuchen über den Wert der orthograpschen Übungen, völlige Übereinstimmung sich ergeben hat.

Auf die hohe Bedeutung der begrifflichen Vorstellungen, auf den zahlenmäfsig genau feststehenden Wert der einzelnen orthographischen Übungen in erster Linie gründet der »Führer« das bis ins einzelne ausgearbeitete »naturgemäfse Unterrichtsverfahren des Rechtschreibunterrichts«, und man darf wohl behaupten, dafs zur Zeit wohl kein anderes Unterrichtsverfahren bekannt ist, dessen Grundlagen sicherer oder so sicher festgelegt sind, wie das des Rechtschreibunterrichts.

Die psychologisch hochinteressante aber schwierige Frage nach dem Anteil der einzelnen Sinne beim Rechtschreiben ist nicht von grofser praktischer Bedeutung für

[1]) Des Verfassers »Schülerhefte für den verknüpften Sach-, Sprach- und Rechtschreibunterricht« bieten daher den Stoff in der Schreibschrift dar.

den Unterricht selbst, nachdem der Wert des einzelnen Übungsmittel des Diktierens, Lesens, Buchstabierens und Abschreibens sicher festgelegt ist.

Die Schiller'sche Schrift scheint mir des weitern geeignet zu sein, die Meinung zu erwecken, als ob ich das Klangbild und das Ohr gering achtete und in dem Unterrichtsverfahren vernachlässigte, deshalb bin ich genötigt, den verehrlichen Leser auf meine diesbezügliche Ausführungen im »Führer« und namentlich in der neuen Auflage aufmerksam zu machen. Ich verlange, dafs in dem Sachunterricht — auf der Unterstufe ein allseitiger Anschauungsunterricht der »der naturkundlichen und ethisch religiösen Seite zugleich gerecht wird — unter Leitung des Lehrers der Schüler selbständig (im naturkundlichen Unterricht auf Grund von Beobachtungen und einfachen Versuchen) sinnlich lebendige Vorstellungen gewinne, seine Erkenntnis in einen gut geformten Satz bringe, diesen — immer unter Leitung des Lehrers — zunächst in einer bestimmten Form bis zur Geläufigkeit einübe, ihn dann durch Einsetzung richtiger Konjunktionen und Pronomen mit dem vorhergegangenen bereits eingeübten verbinde, bis ein inhaltlich und nach Klangbild und Sprechbewegungsvorstellung vollständig geläufiges Sprachganzes gewonnen ist, das für das 2. und 3. Schuljahr bis etwa 10 einfache Sätze umfassen kann. In der folgenden Rechtschreibstunde wird das Sprachganze nun orthographisch geläufig gemacht; die Schriftbildvorstellung und die Schreibbewegungsvorstellung der neuen Wörter wird nun durch Abschreiben in der kürzesten Zeit eingeübt und schliesslich das ganze Stück abgeschrieben und aus dem Gedächtnis reproduziert.

In der folgenden Sprachlehrstunde wird derselbe Stoff vom Gesichtspunkte der Sprachlehre aufgefafst und behandelt. Wie die Durchführung im einzelnen zu gestalten ist, das zeigen in ausführlicher Weise die 2. Aufl. des »Führers« und die in Schreibschrift gehaltenen »Schülerhefte«, die Lehrern und Schülern grofse Vorteile und Erleichterung gewähren. Herr Hauptlehrer Hilpert in Lottstetten, einem kleinen Dorfe bei Waldshut in Baden, hat die Hefte gleich nach ihrem Erscheinen eingeführt und, wie die »Bad. Schulzeitung« berichtete, nach einem halben Jahre auf Grund genauer Aufzeichnungen und Vergleichungen mit Ergebnissen früherer Jahre festgestellt, dafs er »glänzende Resultate« erzielt habe. Es sei auch erwähnt, dafs nach der Bad. Schulzeitung Herr Hilpert meine Versuche in seiner Schule mit sinnvollen Wörtern geprüft und die Resultate bestätigt gefunden hat.

Überblicken wir nun noch einmal die Schiller'schen Abhandlungen, um zum Schlusse ein zusammenfassendes Urteil zu fällen! Kern der Arbeit sind die Versuche des Herrn Hagenmülller und des Herrn Fuchs, und diese sind in ihren Hauptresultaten als richtig zu betrachten, da sie volle Stetigkeit aufweisen unter sich und mit meinen Versuchen im hohen Mafse genau übereinstimmen, obschon ein wesentlicher Umstand der Versuche, das Wortmaterial, verschieden war. Die Versuche der Schillerschen Schrift bilden also eine glänzende Bestätigung von der Richtigkeit der Versuche des »Führers«, und da hier Versuche obliegen, die auf

Wörter mit inhaltlicher Vorstellung gegründet sind, so mufs das Bedenken, das man vielleicht da oder dort gegen meine Versuche in dieser Hinsicht erhoben hat, vollständig schwinden. Die Punkte, in denen die Versuche der Schiller'schen Schrift nicht zuverlässig sind, haben für die Praxis zunächst keine Bedeutung, da zunächst einmal aus allgemein pädagogischen und praktischen Gründen Ohr und Sprachorgane, Klangbild und Sprechbewegungsvorstellungen die sorgfältigste Pflege finden müssen, und der Rechtschreibunterricht an den Sachunterricht aufs innigste anzuschliefsen hat, da aufserdem sich die Praxis damit begnügt, einmal Sicheres, Zuverlässiges über den Wert der einzelnen orthographischen Übungsmittel zu wissen. Und wenn in den Versuchen Fehler gemacht worden sind, so haben sie das Gute, dafs andere, die die Frage aufnehmen wollen, diese vermeiden können; ein empfindlicher Mangel ist der, dafs die Zeit für die Einübung auch nur eines einzigen Versuchs nicht beachtet oder angegeben wurde; vielleicht ist man noch imstande, anzugeben, wieviel Zeit man auf das Abschreiben und Buchstabieren, Lesen und Diktieren verwendet hat. Eine solche Orientierung über die Zeitverhältnisse der Einübung bei meinen Versuchen enthält das »Begleitwort zu den Schülerheften«, das jetzt in den »Führer« eingearbeitet ist. So ist die Schiller'sche Abhandlung geeignet, die vom »Führer in Bewegung gesetzte Reform des Rechtschreibunterrichts zu unterstützen und dadurch, wie zahlenmäfsig nachgewiesen wurde, die Arbeit von Schülern und Lehrern wesentlich zu erleichtern und die verfügbar werdenden Kräfte für andere wichtigere Unterrichtsgegenstände zu verwenden.

Im »Führer durch den Rechtschreibunterricht« wurde zum erstenmal der Versuch gemacht, das psychologische Experiment für die naturgemäfse Gestaltung eines Lehrverfahrens zu verwenden; ein zweites Beispiel bildet mein »Führer durch den ersten Rechenunterricht« (Verlag Nemnich, Karlsruhe 1898 [1]). Da nun Schiller's »Studien und Versuche« eine Bestätigung der Richtigkeit der praktisch wichtigen Resultate des »Führers« darstellen, so helfen sie durch praktische Beispiele beweisen, dafs das psychologische Experiment für die Didaktik eine hohe Bedeutung hat, dafs das didaktisch-psychologische Experiment — vergleiche die Ausführungen im »Führer durch den ersten Rechenunterricht« — in der Pädagogik zur Geltung kommen mufs.

Nur eine Konsequenz dieser Thatsache ist aber die Forderung, dafs Lehrer und Inspektoren im Interesse eines besseren Unterrichts ein weit besseres psychologisches Wissen und Können sich zu erwerben haben, als es heute in der Regel der Fall ist.[2]) Nur die Schulmänner, die über

[1]) In demselben Verlage ist auch das Rechen- und Federkästchen (Preis 40 Pf.) und eine Rechenmaschine erschienen, deren Einrichtung auf Grund psychol. Versuche festgestellt wurde.

[2]) Ein zahlreiches Material von Zuschriften (Anerkennungen, Anfragen, Einwendungen) und die Auskunft, die der Verleger über die Besteller und Verbreitung meiner Schriften gab, die psychologisches und methodisches Interesse verlangen, geben interessante Aufschlüsse, die hier anzuführen mir erlaubt sein soll. In den Teilen Deutschlands, in denen

ein tieferes psychologisches Wissen und Können verfügen, werden die Schiller'sche Schrift richtig zu würdigen wissen; aber jeder, der schon am eigenen Leibe erfahren hat, welche Mühe und Arbeit nötig ist, um nur eine einzige psychologische Thatsache durch das Experiment sicher festzulegen, der wird der Schiller'schen Schrift und ihren Verfassern, den Herren Schiller, Haggenmüller und Fuchs, die wohlverdiente Anerkennung nicht versagen.

Litteraturbericht über Naturgeschichte.

Von **Dr. R. Schulze**-Leipzig.

Partheil, G. u. W. Probst, *Zur Konzentration der naturkundlichen Fächer.* 40 S. 0,50 M. Dessau und Leipzig, Rich. Kahle's Verlag (Herm. Oesterwitz).

Die Verfasser veröffentlichen ihre Ansichten über den naturkundlichen Unterricht, und da dieselben sich als pädagogische Schriftsteller bereits rühmlichst bekannt gemacht haben, ist dieses Heftchen höchst lesenswert.

Rothe, Dr. Karl, *Naturgeschichte für Mittelschulen, Bürgerschulen, höhere Töchterschulen und verwandte Lehranstalten, in drei konzentrischen Kreisen.* I. Stufe, 30. Aufl. 140 S. mit 180 Abbild., geb. 1,50 M. II. Stufe. 11. Aufl.

---

die Rektoren, Schuldirektoren und Schulinspektoren eine pädagogische Fachprüfung zu bestehen haben, ist weitaus das regste Leben, das gröſste Interesse, der kritischste Blick, das beste Verständnis, die intensivste Verarbeitung. Die geringste Ausbreitung fanden der »Führer durch den Rechtschreibunterricht« und der »Führer durch den ersten Rechenunterricht« bis jetzt in Württemburg und in Mecklenburg. In den Ländern, wo eine pädagogische Fachprüfung besteht, geht die Anregung zum Studium jener Bücher vielfach von den Rektoren, Schuldirektoren und Schulinspektoren aus; in den Ländern, wo eine pädagogische Fachprüfung für die Schulleiter nicht besteht, ist in der Regel das Gegenteil der Fall: die Lehrer suchen vielfach die Inspektoren für eine bessere Begründung und Gestaltung des Lehrverfahrens anzuregen, und es sind mir Fälle bekannt, wo Inspektoren durch Interesselosigkeit und ungenügendes Verständnis das Bestreben von Lehrern, den Unterricht besser zu gestalten, nicht bloſs nicht gefördert, sondern geradezu lahm gelegt haben, zumteil unter Beibehaltung unglaublicher methodischer Vorschriften. — Auch hieraus geht hervor, daſs Fachaufsicht nötig ist, aber auch, was ganz besonders hervorgehoben werden muſs, daſs *Fachaufsicht* notwendig *Fachbildung* d. h. *tiefgehende* psychologische, methodische Studien u. s. f. zur Voraussetzung hat — nicht bloſs das theologische, philologische oder mathematisch-naturwissenschaftliche Examen, aber auch nicht bloſs die zweite Lehrerprüfung (Dienstprüfung). Der Rektor und Inspektor sollte nicht von den Lehrern gedrängt werden müssen, sondern er sollte als Schulleiter imstande sein, seine Lehrer in Theorie und Praxis sowohl anzuregen als auch sicher zu führen.

147 S. mit 268 Abbild., geb. 1,50 M. III. Stufe. 7. Aufl. 150 S. mit 265 Abbild., geb. 1,50 M. Leipzig 1898, A. Pichlers Wittwe u. Sohn.

Ich kann das anerkennende Urteil, was ich bereits über ein ähnliches Werk des Verfassers abgegeben habe, nur wiederholen. — Man vergleiche auch die Zahl der Auflagen. — Ganz besonders möchte ich aber noch einmal auf die prächtige Ausstattung des Buches hinweisen, welche der Firma alle Ehre macht.

Ströse, Karl, Leitfaden für den Unterricht in der Naturbeschreibung an höheren Lehranstalten. Ausgabe A. für Realgymnasien, Realschulen und verwandte Schulanstalten. I. Zoologie. 1. Heft. Unterstufe. 2. Aufl. 8°. 109 S. mit 73 Fig., kart. 1,20 M. Dessau 1897, Paul Baumann.

Ein Leitfaden im vollsten Sinne des Wortes, ein Lernbuch — kein Lesebuch, denn Beschreibungen von Tieren nach dem Schema: A. a. b. c. etc., B. a. b. c. etc. sind immer trocken. Die Figuren sind sehr instruktiv. Als Beiheft (sog. Merkheft) für den Unterricht in der Zoologie in höheren Schulen ganz gut zu gebrauchen.

Berge, Friedrich, Illustrierte Naturgeschichte für die Jugend. 3. Aufl., herausgegeben von E. Rebmann. 232 S. mit 300 Abbild. auf 16 Farbdruck- und 8 Ton-Tafeln, sowie 200 Textillustrationen, geb. 4,50 M. Stuttgart, Wilh. Effenberger.

Der Verfasser hat überall da, wo sich der Zusammenhang zwischen Bau und den Lebensthätigkeiten einzelner Organe, wie auch ganzer Wesen, leicht feststellen läfst, ausdrücklich darauf hingewiesen. Er ist mit Recht der Meinung, dafs dadurch einer denkenden Naturbeobachtung am ehesten vorgearbeitet wird, und dafs ferner die Beobachtung der Form dadurch ganz besonderen Reiz gewinnt, wenn sich mit ihr die Erkenntnis verbindet, dafs sie nicht Zufälliges oder Willkürliches ist, sondern im engsten Zusammenhange mit dem Leben des betreffenden Wesens steht. Diese im Buche zum Ausdruck gelangte Ansicht und die zum Teil prächtige Ausstattung werden dem Werke gewifs immer mehr Freunde erwerben. Ganz besonders ist es als lehrreiches naturgeschichtliches Lesebuch für Kinder zu empfehlen, denen es gewifs viel Freude bereiten wird, wenn es auf dem Weihnachts- oder Geburtstagstische prangt.

Schünemann, Dr. med. H., Die Pflanzen-Vergiftungen. 2. Aufl. Kl. 8°. VIII und 86 S. mit 18 Abbild. und einer farbigen Pilztafel, geb. 1,25 M. Berlin W. 30, Otto Salle.

Die Unkenntnis der Pflanzen hat schon manchen zum frühen Grabe geführt, und leider wiederholen sich Vergiftungsfälle durch den Genufs giftiger Pflanzen noch immer. Es ist deshalb dringend geboten, unter dem grofsen Publikum namentlich auf diesem Gebiete soviel Licht als möglich zu verbreiten, Dies ist auch der Zweck vorliegenden Büchleins, welches 55 giftige Pflansen und Pilze in einfacher, allgemein verständlicher Weise beschreibt und zum Teil abbildet. Freilich müssen, wenn ein derartiges Buch seinen Zweck wirklich erfüllen soll, die Abbildungen farbig sein, denn aus schwarzen Bildern wird meist nur der klug, für den Bilder überhaupt überflüssig sind, und aufserdem mufs für den Laien jede beschriebene Pflanze bildlich dargestellt werden, denn sonst lernt er die eine kennen und nicht die andere, die eine flieht er, und vielleicht

die daneben stehende bringt ihm den Tod. In der Beschreibung der Pflanzen liegt aber nicht der Hauptwert dieses Buches, und in dieser Beziehung füllt es durchaus keine vorhandene Lücke aus. Vielmehr liegt seine gröfste Bedeutung in der Angabe von Verhaltungsmafsregeln bei eingetretenen Vergiftungen, und aus diesem Grunde wünschen wir dem Büchlein die weiteste Verbreitung. — Schliefslich noch eine Äufserlichkeit: Vergiftung durch Pflanzen dürfte besser sein als Pflanzen-Vergiftungen!

Geissler, Ernst, Anleitung zum Pilzsammeln. 8°. 43 S. mit 47 farbigen Abbildd. auf 5 Tafeln, geb. 1 M. Zwenkau u. Leipzig, Emil Stocks Verlag.

Für das grofse Publikum ausgezeichnet. — Nach allgemeinen Betrachtungen über das Einsammeln der Pilze, Verhütungen von Vergiftungen, Verhaltungsmafsregeln bei Vergiftungen, Pilzzüchtung, Zubereitung der Pilze usw. werden 47 Pilze kurz, aber hinlänglich genau beschrieben und durch die beigefügten Abbildungen vollständig kenntlich gemacht. Bei der grofsen volkswirtschaftlichen Bedeutung der efsbaren Pilze ist dem Büchlein eine recht weite Verbreitung zu wünschen.

Engel, Dr. Th., Die wichtigsten Gesteinsarten der Erde nebst vorausgeschickter Einführung in die Geologie. 370 S. mit 32 Fig. und 9 Chromotafeln. 4,80 M. Ravensburg, Otto Maier.

Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, eine populäre Petrographie zu schreiben, und wir müssen gestehen, dafs er diese schwierige Aufgabe in keiner üblen Weise gelöst hat. Wenn der Laie Gefallen an der Wissenschaft finden soll, so mufs überhaupt, ganz besonders aber in der Gesteinslehre, das wissenschaftliche Gewand fallen, und an seine Stelle mufs die angenehme erzählende Form treten, die fortwährend zum Weiterlesen reizt. Dies müssen wir an dem Buche lobend anerkennen. Der Verfasser versteht es thatsächlich, auf dem Gebiete der Wissenschaft zum Volke zu reden. — Vielleicht könnte bei einer 2. Auflage die Zahl der Abbildungen, die gerade in populären Schriften sehr wichtig sind, vermehrt werden.

Baade, Fr., Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppen und Lebensbildern. I. Teil: Tierbetrachtungen. (3. Aufl. 8°. XII und 244 S. mit 62 Abbild. 2,80 M., geb. 3,30 M.) II. Teil: Pflanzenkunde. (3. Aufl. 8°. XII u. 286 S. mit 83 Abbild. 3 M., geb. 3,50 M.) III. Teil: Gesteinskunde und Erdgeschichte. (8°. 156 S. mit 41 Abbild.) Halle a/S., Hermann Schroedel, 1896,

Ich verweise auf meine Rezensionen der früheren Auflagen, erschienen in dieser Zeitschrift Jahrgang 1895 S. 366 und Jahrgang 1896 S. 174 u. 229. Der 3. Teil, welcher in erster Auflage erschienen ist, gleicht in seiner Anlage den zwei ersten Teilen und läfst sich für den Unterricht ganz gut verwerten. Quarz, Feldspat, Glimmer, Hornblende, Augit und Olivin würde ich nicht unter dem Titel »Gesteine« abhandeln. Die auf Seite 38 bis 40 angegebenen chemischen Formeln machen einen komischen Eindruck. Fast mö»hte man annehmen, dafs dem Setzer und Korrektor eine chemische Formel bis jetzt noch nicht zu Gesicht gekommen ist.

Lay, W. A., Menschenkunde, verbunden mit einer vergleichenden Tierkunde. (8°. IV und 82 S. mit 11 Tafeln, Karlsruhe, Otto Nemnich, 1897.)

Eine recht hübsche Arbeit, aber leider läfst der Titel etwas Anderes erwarten, als man findet. Es ist keine Menschenkunde im eigentlichen Sinne, denn den Bau des menschlichen Körpers lernt man durch dieses Buch nicht kennen. Es kann demnach weder ein Schulbuch sein, noch dem Selbstunterricht dienen, wohl aber zeigt es dem jungen Lehrer, in welcher Weise der Unterricht in der betreffenden Disziplin erteilt werden könnte — und hierin liegt sein Hauptwert. Auf die schematischen Zeichnungen mufs ganz besonders anerkennend hingewiesen werden.

Landsberg, B., Hilfs- und Übungsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht an höheren Schulen und Seminarien. I. Teil: Botanik. 8°. XXXVII u. 508 S. Leipzig, B. G. Teubner, 1896.

Vorliegendes Buch, dessen Umfang auf seine Reichhaltigkeit schliefsen läfst, kann mit Recht als Übungsbuch bezeichnet werden. Möge es sich recht bald viele Freunde erwerben.

Wünsche, Prof. Dr. O., Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands. 2. Aufl. Kl. 8°. 272 S., geb. 2 M. Leipzig, B. G. Teubner, 1896.

Wir hatten wiederholt Gelegenheit, auf die Vortrefflichkeit der Bücher Wünsches aufmerksam zu machen.

Sciopticon, Einführung in die Projektionskunst. 8°. 60 S. mit 15 Abbild. Düsseldorf, Ed. Liesegangs Verlag, 1896.

Das Büchlein macht bekannt mit dem Sciopticon und seiner Handhabung und ist sehr empfehlenswert.

Jugendschriften.

Julius Lohmeyers vaterländische Jugendbücherei für Knaben und Mädchen. München, J. F. Lehmann 1899. Band I. Johann von Renys, der Kampf um die Marienburg. Eine Geschichte aus der Zeit des deutschen Ordens in Preufsen von Johann von Wildenradt. Mit zahlreichen Abbildungen von Waldemar Friedrich. 128 S., geb. 1,60 M. — Der kulturhistorische Stoff, welcher in der vorliegenden Erzählung verarbeitet ist, ist der letzten Zeit der Geschichte des deutschen Ordens in Preufsen entnommen; es ist die Zeit seines Niedergangs, welche in der Hauptsache durch Streitigkeiten in dem Orden und Treulosigkeit einzelner Führer desselben verschuldet worden ist. Als Helden stehen der Hochmeister Heinrich von Plauen und namentlich Johann von Renys da; sie sind ein Bild echt deutscher Treue und Tapferkeit. Wir glauben, dafs die Erzählung nach Inhalt und Form in der Hauptsache den Anforderungen entspricht, welche man an eine Jugendschrift stellen mufs und stellen kann; die persönlichen Schicksale des Helden hätten jedoch mehr in den Vordergrund gerückt werden sollen. Die Ausstattung ist auch gut, nur können wir es nicht billigen, dafs die alte Orthographie noch beibehalten ist; auch auf die Interpunktion (Komma!) müfste mehr geachtet werden. Endlich dürfte es sich vielleicht empfehlen, bei historischen Stoffen durch eine Einleitung den Leser mit den wichtigsten

Thatsachen bekannt zu machen und andere, soweit sie zum vollen Verständnis nötig sind, in einem Nachtrag (Anmerkungen etc.) zu geben; dann ist der Verfasser nicht versucht, rein belehrende Erörterungen in die Erzählung hineinzuflechten, wodurch die künstlerische Darstellung leiden mufs. Dieser Mangel tritt auch in den Bänden II—IV hervor; aufserdem mufs noch getadelt werden, dafs die vaterländische Tendenz an einzelnen Stellen zu sehr künstlich in die Erzählung hinein getragen wird. — Bd. II. Der Raub Strafsburgs. Geschichtliche Erzählung von Fritz Lienhardt. Mit Abbildungen von Weimar. 84 S., geb. 1 M. — Der Titel besagt uns, was der kulturhistorische Hintergrund dieser Erzählung ist; die Träger derselben sind der Ammeister (Bürgermeister) Würtz und seine Familie. In einem Anhang wird die Geschichte der Stadt Strafsburg von 1681 bis 1870 und die Wiedergewinnung im Jahre 1870 im Stil eines Realienbuchs noch kurz erzählt; hier tritt die Belehrung zu sehr hervor. Dieser Band dürfte nach Inhalt und Form nicht allzuhohen Anforderungen entsprechen. — Bd. III. Aus Tagen deutscher Not. Eine geschichtliche Erzählung von Anton Ohorn. Mit Abbildgn. von Maler G. W. Schmidt in Weimar. 93 S., 1,20 M. — Aus dem Lebensgange des Dichters Seume, welcher im Anschlufs an dessen Selbstbiographie zur Darstellung kommt, lernen wir die traurigen Zustände in Deutschland in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kennen und werden bis zu den Befreiungskriegen geführt. Wir dürfen über die Erzählung dasselbe Urteil fällen, wie über die vorhergehende. — Bd. IV. Der Löwe von Vlandern von Hendrik Conscience. Aus dem Niederdeutschen in das Hochdeutsche übertragen und bearbeitet von A. Schowalter. Mit Abbildungen von Maler A. Hoffmann und O. Porche. 360 S., geb. 4 M. — Es ist ein Stück deutscher Geschichte, das sich in dem »Löwen von Vlandern« abspielt; deutsch sind seine Helden, deutsch der Geist, der in ihm weht. Die dem Deutschen stammverwandten Vlaminger kämpfen gegen die Franzosen für Erhaltung ihrer Freiheit, deutscher Art und deutscher Sitte; und der Hauptträger der vaterländischen Gesinnung wie der Führer im Kampfe gegen das Wälschtum ist der Bürgerstand. Wir würden dieses Buch im ganzen für eine gute Jugendschrift halten, wenn nicht die Menschenschlächterei gar zu sehr — auch in den bildlichen Darstellungen — in den Vordergrund geschoben wäre; das ist nicht zu billigen und mindert den Wert des Buches. — Bd. V. Deutsche Charakterköpfe von W. Hahn (Mit Abbildgn. 220 S., geb. 2,40 M.) bietet gut geschriebene Lebensbilder von Arndt, Fichte, der Königin Luise, Ziethen und Friedrich Wilhelm als Kronprinz; dieser Band verdient besonders empfohlen zu werden.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit von Karl Barthel, ist in der zehnten Auflage völlig neu bearbeitet und fortgesetzt von Max

Vorberg (Gütersloh, Bertelsmann, vollständig in 7 Lieferungen à 1,50 M.) worden. Es war ursprünglich eine Fortsetzung der Vilmar'schen Litteraturgeschichte, welch letztere mit Goethe's Tode eigentlich abschlofs und die nachfolgende Zeit sehr kurz behandelte; es war auch im Sinne und Geiste Vilmars geschrieben. Vorberg hat nun dieses Werk völlig neu bearbeitet und auch den Stoff völlig selbständig verarbeitet, sodafs uns eigentlich ein völlig neues Werk vorliegt. Nach einer Einleitung, welche kurz die zweite deutsche klassische Litteraturperiode bespricht, beginnt eine eingehende Darstellung der Romantik, die ihre edelste Entwickelung in den Sängern der Befreiungskriege hatte und auch die Germanisten und weiterhin den schwäbischen und rheinischen Dichterkreis befruchtete. An diese Darstellung schliefst sich die eines Kreises von österreichischen Dichtern und die einer Münchener Dichtergruppe, welche durch die klassisch-romantischen Erbgüter zu neuen Schöpfungen befähigt wurden. Völlig mit der Vergangenheit brach das nunmehr zur Darstellung kommende junge Deutschland, welches seine Nachfolger in politisch-revolutionären, seine Gegner in patriotischen und geistlichen Dichtern fand. Soweit führen uns die uns vorliegenden drei Lieferungen des genannten Werkes. Die Darstellung ist lebendig und, soweit wir es bis dahin beurteilen konnten, objektiv; das Buch orientiert über den Entwickelungsgang der deutschen Litteratur im 19. Jahrhundert und macht auf die Werke, welche ihrem Inhalt und ihrer Form nach Beachtung verdienen, also gelesen werden sollen, besonders aufmerksam.

Der deutsche Roman des 19. Jahrhunderts von Hellmuth Mielke. Dritte, verm. u. verbess. Aufl. 456 S. 4,50 M. Berlin, C. A. Schwetschke & S. 1898. Der Roman, welcher »als epische Dichtung eine Reihenfolge von Begebenheiten in einem bestimmten Zusammenhange, mit andern Worten ein Weltbild wiedergiebt, das der Dichter von seinem Leser oder Zuhörer in gewissem Sinne als wirklich angesehen oder empfunden wissen will«, und der, im Gegensatz zum Epos, »die eigene Zeit eines Volkes und dessen geistiges, in bestimmten gesellschaftlichen Formen sich ausprägendes Leben« wiederspiegelt, gehört heute zu den am meisten Beachtung findenden und daher auch beachtenswerten Dichtungen; hinsichtlich der Zahl der Produktionen steht er auch in erster Linie, — leider steht aber der Werth nicht in demselben Verhältnis. Daher ist eine sorgfältige Auswahl bei der Lektüre dringend geboten; hierzu bietet uns das vorliegende Werk ein vorzügliches Hilfsmittel, das zugleich dem Leser ein klares Bild von dem Wesen des Romans und seiner Entwickelung mit dem menschlichen Kulturleben giebt. Im ersten Abschnitt bespricht der Verfasser nach einem kurzen Überblick über die Entwickelung des Romans bis zum 19. Jahrhundert den klassischen und romantischen Roman, im zweiten den Roman des Revolutionszeitalters, im dritten und vierten die volkstümliche Richtung und den Zeitroman von 1848 bis 1870 und endlich im fünften den Roman im neuen deutschen Reich. Bei dieser historischen Betrachtungsweise konnte es nicht vermieden werden, dafs mehrfach derselbe Autor an verschiedenen Stellen charakterisiert wird; aber jedesmal erscheint so sein Bild in das Bild des zeitlichen geistigen

Lebens eingereiht und seine Werke als ein Ausflufs desselben; ein Namensverzeichnis ermöglicht es jedoch, auch eine zusammenhängende Darstellung von dem einen Autor zu erhalten. Besonders wichtig aber ist es, dafs die bedeutendsten Werke der einzelnen Schriftsteller eingehend gewürdigt werden und dem Leser dadurch zugleich ein Wegweiser für die Lektüre gegeben wird.

Schrift- und Buchwesen in alter und neuer Zeit von Professor Dr. O. Weise, (geb. M. 1,15. Leipzig B. G. Teubner). Der Verfasser, bekannt durch sein aufserordentlich günstig aufgenommenes Büchlein über »Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen«, verfolgt durch mehr als vier Jahrtausende die einschlägigen Erscheinungen; wir hören von den Bibliotheken der Babylonier, von den Zeitungen im alten Rom, vor allem aber von der grofsartigen Entwickelung, die »Schrift- und Buchwesen« in der neuesten Zeit, insbesondere seit Erfindung der Buchdruckerkunst, genommen haben. Im ersten Teil werden Entstehung und Vervollkommung der Schrift sowie die zum Schreiben erforderlichen Gerätschaften, sodann die Geschichte und die verschiedenen Arten des Druckverfahrens geschildert; im zweiten werden die kleineren Schriftstücke (Briefe, Zeitungen, In- und Aufschriften) in ihrer allmählichen Ausbildung vorgeführt, und im dritten das Buchwesen (Buchhandel, Bibliotheken, Bücherliebhaberei) behandelt. Überall sind die im Laufe der Jahrhunderte gemachten Fortschritte betont, und wenn auch naturgemäfs die Errungenschaften unseres Volkes in den Vordergrund gerückt werden, so ist doch durch vergleichende Zusammenstellung mit anderen Nationen reichlich dafür gesorgt, dafs man einen Überblick über die entsprechenden Zustände bei den wichtigsten Völkern unseres Erdteils erhält. Das Technische durfte nicht ausgeschlossen werden, ist aber dem Kulturgeschichtlichen durchweg untergeordnet worden. Eine Auswahl von mehr als 30 Abbildungen, die zum besseren Verständnis der erörterten Ansichten dienen, erhöht den Wert des Buches.

Adalbert Stifters ausgewählte Werke. Mit biographischer Einleitung von Rudolf Kleinecke. (Vier Bände. Geh. 3. M., geb. 4 M. Philipp Reclam jun. in Leipzig.) A. Stifter, der vor nunmehr drei Jahrzehnten verstorben ist, war einer der hervorragendsten, originalsten Meister der Prosadichtung, eine der edelsten Dichtergestalten seiner Zeit; der tiefe sittliche Gehalt seiner Schöpfungen, die Meisterschaft der Naturschilderungen und der psychologischen Gebilde, die Hermann Kurz so treffend »Seelenlandschaften« genannt hat, und nicht in letzter Linie die Reinheit des Stils und der Sprache sichern seinen Werken für alle Zeiten einen Ehrenplatz in der deutschen Litteratur. Die oben genannte Ausgabe der ausgewählten Schriften des Dichters enthält neben sämtlichen Hauptwerken alle für Stifters Eigenart irgend bezeichnenden Schriften, auf das sorgfältigste durchgesehen. In einer ausführlichen Einleitung (von $1^1/_2$ Bogen) entwirft uns der Herausgeber, der Österreicher R. Kleinecke, ein genauer Kenner Stifters, ein treffliches Bild des Lebens und des dichterischen Werdeganges seines grofsen Landsmannes; diese Biographie berührt in ihrer aufrichtigen, von warmer Begeisterung getragenen, aber

auch gegen die Schwächen des Dichters sich nicht verschliefsenden Darstellung überaus sympathisch und gehört ohne Zweifel zu dem Erfreulichsten und Dankenswertesten unter den zahlreichen Stifter-Abhandlungen, welche die jüngste Zeit gebracht hat.

Deutscher Sprache Ehrenkranz. Was die Dichter unserer Muttersprache zu Liebe und zu Leide singen und sagen (X und 339 S., ungeb. M. 2,40, geb. M. 3). Unter diesem Titel ist im Verlage des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins (F. Berggold in Berlin) eine Sammlung dichterischer Äusserungen über die deutsche Sprache erschienen, welche mehr als ein Jahrtausend deutscher Dichtung umfafst; der Verfasser hebt an mit dem ältesten bekannten Dichterwort über die deutsche Sprache (um 868) und schliefst mit Versen, die vor wenigen Monden nach Bismarcks Tode entstanden sind. Als Ziel ist eine Sammlung des überhaupt Vorhandenen (nicht eine Blütenlese des Besten) angestreht und zwar nicht allein der Lobpreisungen unserer Sprache oder einzelner deutscher Mundarten, sondern auch der Schelten und solcher Äufserungen, die gewisse Thatsachen der deutschen Sprachgeschichte beleuchten. Entsprechend dem Charakter des Sprachvereins ist die Sammlung in ihrer Absicht volkstümlich, in ihrer Grundlage wissenschaftlich. Übersetzungen und Erklärungen einzelner Wörter ermöglichen auch dem Laien das Verständnis der älteren deutschen und der wenigen fremdsprachlichen Stücke. Die Erläuterungen beschränken sich bei den Gedichten der Neuzeit meist auf eine Vergegenwärtigung der zeitlichen und örtlichen Umwelt der Dichter (Geburts- und Todesjahr; Geburts- und Todesort) und auf Angabe des Jahres der Entstehung oder der ersten Veröffentlichung der Gedichte; nur wo der richtige geschichtliche Standpunkt für das Gesamtverständnis des einzelnen Stückes nicht so leicht zu finden schien, ist etwas weiter ausgeholt. Die Texte sind in ihrer jeweilig ersten Gestalt gegeben, spätere Umgestaltungen sind in den Erläuterungen erwähnt oder mitgeteilt. Der Stoff ist zum gröfseren Teile von Gymnasialoberlehrer Dr. G. A. Saalfeld zusammengetragen, geordnet und bearbeitet ist er von Professor Dr. Paul Pietsch. Alles in allem ist hier mit wissenschaftlicher Treue ein Buch geschaffen, das zum erstenmale den Kranz, den die Dichter im Laufe eines Jahrtausends unserer Muttersprache wanden, samt den Dornen und den unscheinbaren Blättchen und Blütchen dem deutschen Volke darbietet.

Ludwig Anzengrubers Gesammelte Werke (Neue wohlfeile Ausgabe in 10 Bdn. à 2,40 M. Stuttgart J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachf.) liegen nunmehr vollständig vor. Dafs sie im Laufe weniger Jahre zum drittenmale erscheinen konnten, ist der beste Beweis, dafs des Dichters Geist noch lebt und wirkt unter seinen Volksgenossen in »Österreich« wie im »Reiche«. Anzengruber ist es, der, wie der kürzlich erschienene Denkmalsaufruf ihm nachrühmt, das deutsche Volksstück zur klassischen Meisterschaft erhöht hat; in seinen Romanen und Erzählungen hat er unserem Volke einen Bildungsschatz hinterlassen, aus dem auch die kommenden Geschlechter noch edle geistige Nahrung schöpfen werden. (Siehe »N. B.« Bd. X, S. 132).

Bücher und Zeitschriften.

Bausteine zur Schule der Zukunft von Schöppi. 68 S. 1 M. Zürich, Schulthefs.

Dichtungen, ausgew. deutsche, erläutert von Leimbach. Frankfurt, Kesselring.

Englische Litteratur, Geschichte der, von ten Brück. I. 2. Aufl. v. A. Brandl. 520 S. 4,50 M. Strafsburg, Trübner.

Erlebtes u. Erstrebtes. Lebenserinnerungen von E. Rothe. 288 S. 2,50 M. Bremen, Dierksen u. Wichlein.

Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik von Dr. Jahn. 2. Aufl. 251 S. 3,90 M. Leipzig, Dürr.

Experimentalphysik, Lehrbuch der, von Prof. Dr. Warburg. I. 408 Abb. 4. Aufl. 7 M. Freiburg i. B., J. C. B. Mohr.

Geschichte der neueren Philosophie in ihrem Zusammenhange mit der allgemeinen Kultur und den besonderen Wissenschaften dargestellt von Windelband. 2 Bde. 591 S. u. 408 S. 2. Aufl. Leipzig, Breitkopf u. Härtel.

Goethe, von K. Heinemann. 774 S. 277 Abb. 10 M. Lpzg., Seemann.

Jugendschriften, Denkschrift über die Frage der. 17 S. 20 Pf. Hamburg, L. Gräfe.

Mineralreich, Das, v. Gürich, Dr. 521 Abb. 8 Taf. 754 S. geb. 7,50 M. Neudamm, Neumann.

Pädagogik, Lehrbuch der, von Dr. Schumann u. Voigt. 3. Teil: Die systematische Pädagogik und die Schulkunde. 10. Aufl. 374 S. 3,80 M. Hannover, C. Meyer.

Physikalischen Erscheinungen und Kräfte, Die, ihre Erkenntnis und Verwertung im praktischen Leben. 442 S. m. 624 Abb. u. 3 Taf. 6 M. Leipzig, Spamer.

Rechenunterrichts, Theorie und Praxis des, von Räther, Rekt. 1. T. 2. Aufl. 116 S. 1,20 M. Breslau, Morgenssern.

Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtl. Unterrichts von Dr. Schmeil. 3. Aufl. 84 S. 1,40 M. Stuttgart, Nägele.

Religion, die, der Zukunft und der Kern aller Religionen. 62 S. 50 Pf. Bamberg, Handels-Druckerei.

Schularztfrage, v. Stendal, Rekt. 12 S. 40 Pf. Bielefeld, Helmich.

Unterricht der, im ersten Schuljahr von Fufs. Von der Diesterweg-Stiftung mit dem ersten Preis gekrönt. 120 S. 2,50 M. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer.

Weltlitteratur, Illustrierte Geschichte der, v. Scherr, J., 21 Lief. à 32 S. à 80 Pf. Stuttgart, Frank.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. 8 M.

Der Türmer. Monatsschrift für Geist u. Gemüt von E. v. Grotthufs. Stuttg., Pfeiffer u. Greiner; vierteljährlich 4 M.

Zur guten Stunde. Illustrierte Familien-Zeitung, herausgegeben v. R. Bong. Gratis-Beilage: Meister-Novellen des XIX. Jahrhunderts. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Für alle Welt. Illustr. Familien-Zeitschrift, herausgegeben v. R. Bong. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Moderne Kunst. Illustr. Zeitschrift. 24 Hefte à 60 Pf. Berlin, R. Bong.

Die Umschau (Frankfurt a. M., Bechhold, wöchentlich eine Nr., vierteljährlich 2,50 M.) gibt eine Übersicht über die Fortschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst in Form von Abhandlungen, Berichten, Betrachtungen, Mitteilungen, Bücherbesprechungen, Zeitungsschau usw. Sie ist besonders den Lehrer-Lesevereinen zu empfehlen.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 8. *August* 1899. X. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Unsere Nerven und ihr psychophysischer Dienst.

Von **Heinrich Free.**

(Schlufs.)

Wie es möglich ist, dafs chemische Prozesse in den Nerven die mannigfachen Leitungen ausführen, welche durch äufsere Reize verursacht werden, erscheint etwas unbegreiflich. Allein die Sache wird verständlich, wenn man einen Vergleich mit einem ähnlichen Vorgange heranzieht. Dafs die Luft den Schall fortträgt, ist dem Bewufstsein eine altgewohnte Sache, und doch mufs man staunen, dafs all die Tonwellen, die von einem grofsen Sängerchor und einem stark besetzten Orchester zugleich hervorgerufen werden, in deutlicher Abhebung voneinander dem geübten Gehör übermittelt werden. Wie viele mechanische Funktionen durchkreuzen einander in ihren Bahnen ohne sich zu stören; jede Wellenform behält ihre eigene Existenz. Die Luft ist nun etwas aufserordentlich Einfaches gegenüber den chemischen Funktionen in unsern Nerven. Daraus erklärt sich die ungeheure Mannigfaltigkeit der Leitungen. Für jeden besondern Anreiz von aufsen giebt es in den Nerven eine besondere Funktion. So zahlreiche Anreize z. B. von einer aufgeblühten Rose auf das Auge ausgeübt werden, ebenso zahlreich sind die chemischen Funktionen in den Gesichtsnerven, welche die Übermittelung des Reizes nach dem Gehirn besorgen. Den chemischen Funktionsherd zu unterhalten, dazu dient ein fein verzweigtes Netz von Adern, die zahlreich nach jedem einzelnen Neuron hinführen. Immer neue Baustoffe werden zugeführt und verbrauchte fortgeschafft. Zwischen dem Chemismus in den Nerven und der Blutzufuhr besteht eine gewisse Spannung, die

eine ungeheuer feine Abstufung zeigt; teils ist sie von der Leitungsthätigkeit der Nerven abhängig, teils von dem Blutzudrang, der hauptsächlich durch die Ernährung, aber auch durch andere Umstände beeinflufst werden kann. Ein Herzschlag mehr in der Sekunde verändert die Spannung; die leiseste Veränderung in der Blutbewegung spiegelt sich in der Äufserung der Nerven wieder. Das Examenfieber ist bei den vielen Prüfungen eine bekannte Sache. Jeder Prüfling erfährt es am eigenen Leibe, wie sehr die Blutfunktion die Nerventhätigkeit beeinflufst. Die geringste Störung in jener kann für die letztere von weittragendster Bedeutung sein. Das beste Wissen steht oft nicht zur Verfügung, weil die Nervenbahnen so in Unordnung gekommen sind, dafs sie die eingeübten Verbindungen nicht wiedergeben wollen.[1])

Das natürliche Verhältnifs zwischen den beiden Thätigkeiten in den Nerven läfst die Bauthätigkeit vorherrschen. Nur dadurch ist die Funktion, welche die Leitung besorgt, für die Dauer gesichert. Die Baufunktion kann mehr leisten, als die Leitung beansprucht. Der Nerv kann ununterbrochen arbeiten, so lange die Blutzufuhr den nötigen Ersatz zu liefern vermag. Allein es ist selbstverständlich, dafs die Thätigkeit nicht ins ungemessene gesteigert werden kann. Wenn sie über einen gewissen Grad hinaus für längere Zeit in Anspruch genommen wird, so mufs sie endlich den Dienst versagen. Das ist die Erschöpfung, welche die erforderte Thätigkeit zum Stillstande bringt und der Stoffzufuhr die Herrschaft überantwortet. Es ist aber noch ein anderer Umstand mit thätig, dafs die Nerventhätigkeit allmählich herabgesetzt wird. Mit dem Verbrauch der Stoffe häufen sich die Schlacken in der Bahn an, die einerseits die Leitung erschweren und andererseits den Zustrom neuer Leitungselemente vermindern. Ist eine Leitung durch den Nerv besorgt, so liegen im folgenden Momente Schlacken in der Bahn, die hinweggeschafft und durch neue Stoffe ersetzt werden müssen, damit die zweite Leitung ebenso kräftig wie die erste ausfallen kann. Ununterbrochen kann der Nerv nicht mit gleich bleibender Kraft arbeiten. Er hat Ruhepausen nötig, die ihn für neue Arbeit befähigen. Soll der Nerv ununterbrochen fortarbeiten, so

[1]) Daher auch das Sprüchwort: Die besten Gedanken kommen erst, wenn man das Rathaus verlassen hat.

wird seine Leistung von Augenblick zu Augenblick schwächer, und dieses allmähliche Herabsinken richtet sich nach der in jedem Momente vollbrachten Leistung. Da diese nicht absolut gleich ist in jedem Zeitpunkte, so bildet die Funktion keine absteigende gerade Linie, sondern ist aus einer unendlichen Menge von Kurven zusammengesetzt. Die Aufmerksamkeit, die besonders durch Gesichts- und Gehörnerven ausgeübt wird, ist deshalb in ewiger Schwankung begriffen und daher beständig in Gefahr abzureifsen. Die Leitung, die Schlacken in der Bahn und die Ausbreitung der Ersatzstoffe beeinflussen sie beständig, und so macht sie ziemlich regelmässige, aber nie sich gleichende Schwankungen durch. Mit jeder Veränderung einer Ursache erfährt sie eine Beeinflussung. Leicht mischt sich ein fremder Reiz ein und führt das Bewufstsein zu einem ganz andern Gegenstande hinüber. Um so leichter geschieht das, je mehr die Nerventhätigkeit durch die Dauer der Arbeit herabgesetzt ist. Hat man längere Zeit einem Vortrage oder einem Konzerte zugehört, so geschieht es manchmal durch einen geringen Umstand, dafs die Aufmerksamkeit abgelenkt wird. Das Summen einer Fliege am Ohr reicht oft hin, das Bewufstsein abzulenken. Ein durchs Zimmer huschender Lichtstrahl nimmt uns auf einmal für sich ein, und ein Mückenstich läfst uns die ganze Welt um uns her vergessen. Diejenige Nervenpartie, welche gerade am meisten in einem Momente gebraucht wird, sinkt in ihrer Funktionsfähigkeit allmählich unter den Grad, den andere Nervenabteilungen, die nicht beschäftigt sind, haben. Rührt sich in diesen ein Reiz, so verdeckt er wegen seiner gröfseren Stärke den Aufmerksamkeitsvorgang und tritt damit in den Mittelpunkt des Bewufstseins. Das Gehirn, obwohl aus Sinnesprovinzen bestehend, funktioniert im normalen Zustande als ein einheitliches. Es hat immer nur die eine Funktion, welche durch ihre Stärke sich Geltung verschafft. Die übrigen sind abgesperrt, sofern ein äufserer Reiz die Quelle ist, oder sind niedergedrückt oder zum Stillstande gebracht, sofern sie dem Centrum angehören. Ob das Funktionszentrum des einheitlichen Bewufstseins in dem Scheitelhirn oder mehr nach der Stirn zu liegt, kann vorläufig gleichgiltig sein. Sind wir aufmerksam auf einen Gegenstand, hören wir z. B. auf den Schlag des Kanarienvogels und plötzlich bietet unserm Auge ein seltsamer Anblick sich dar, so nimmt dieser Reiz das Be-

wufstseinszentrum ein, und der Kanarienvogel ist in dem Augenblicke vergessen. Der Erwachsene besitzt eine gewisse Übung, mit Bewufstsein bei einem Gegenstande zu beharren und schwächere Ablenkungen für längere Zeit zurückzuhalten; trotzdem macht die Aufmerksamkeit manchmal Seitensprünge und findet sich nicht immer gleich wieder zurück. Bei Kindern fehlt die Übung, längere Zeit mit dem Bewufstsein bei einem bestimmten Gegenstande zu bleiben, trotz des Interesses, das er etwa erregt. Ihre Aufmerksamkeit ist daher recht oft unterbrochen. Sind es nicht Reize aus einer anderen Sinnesprovinz, die das besorgen, so ist es die Ermüdung des Bewufstseinszentrums, wohin keiner der beabsichtigten Reize mehr gelangt. Dann befindet sich eben nichts im Bewufstsein, und das Kind sitzt gedankenlos da, wie es heifst. Die Ermüdung einer Sinnesprovinz bringt uns von selbst dazu, uns einer andern Thätigkeit hinzugeben. Hat uns ein Konzert ermüdet, so kann eine Lektüre erfrischend wirken. Da aber selbst in einem einzelnen Sinnesgebiet unzählige Leitungsfunktionen möglich sind, so kann, wenn die eine Art uns angestrengt hat, die andere uns wie eine Erfrischung erscheinen. Haben wir beispielsweise mit Weltgeschichte bis zur Ermüdung uns beschäftigt, so kann uns ein Roman in eine neue Spannung versetzen. Werden bestimmte Nervenbahnen im Übermafs in Anspruch genommen, so kann die Leitungsthätigkeit die Bauthätigkeit überflügeln. Die Folge davon ist die leichte Erschöpfung des Nervs, und es tritt der Zustand ein, der als Nervosität gekannt und gefürchtet ist. Das beste Heilmittel für den angegriffenen Nerv ist die Ruhe; bei zweckmäfsiger Ernährung nimmt die Bauthätigkeit im Nerv zu, während derselbe leitend nicht in Anspruch genommen wird. Auf diese Weise erhält die erstere Funktion wieder die Oberhand, und damit ist die Gesundung des Nervs vollzogen.

Allen Bewufstseinsvorgängen liegen Nervenfunktionen zugrunde, und wie jene allmählich zunehmen durch Vereinigung von Einzelvorgängen, so müssen auch diese sich associieren. Das Bewufstsein von Raum und Zeit hat seine Unterlage in der Nerventhätigkeit. Jede Funktion läfst ihre Spur im Nerv zurück, die bei der Wiederholung des Reizes wachgerufen wird und sich mit diesem vereinigt. Auf diese Weise wird die Einübung ermöglicht, die mit jeder Funktion den Nerv auf einen höheren

Grad der Thätigkeit bringt. Die nachfolgende Leistung fafst immer die früheren mit zusammen. So besteht jede Funktion aus einer Anzahl von nacheinander entstandenen Elementen, die durch ihre Verschiedenheiten die Erinnerung möglich machen. Durch diese Einrichtung ist die Fortentwicklung der Bewufstseinsvorgänge möglich gemacht, die ohne dieselbe aus Momentvorgängen ohne jegliche Beziehung beständen. Wie die Nervenvorgänge dem Seelenleben des Menschen dienstbar sind, das soll aufs kürzeste an der Hand des Sprichwortes: »Gebranntes Kind scheut das Feuer« gezeigt werden. Kinder greifen nach den Dingen, die sie sehen, da sie von früh auf dazu angeleitet werden. Kaum können die Hände greifen und fassen, so erhalten die Kinder Spielsachen, um sich selbst unterhalten zu können. Auge und Hand lernen so von früh auf zusammenwirken, und diese Beziehung bleibt fürs ganze Leben bestehen. In allen Museen mufs deshalb die Warnung angebracht werden, dafs die Gegenstände nicht angefafst werden dürfen. Trifft ein Lichtreiz des Kindes Auge, so bewegt sich gleich die Hand der Lichtquelle entgegen. Eine Warnung oder Belehrung kann nichts nützen; das Kind mufs sich gebrannt haben, um das Feuer für die Zukunft zu scheuen. Wie in diesem Falle, so verhält es sich in vielen anderen Fällen; die Erfahrung mufs den Grund gelegt haben, worauf die Belehrung weiter bauen kann. Dafs auf den Lichtreiz, der das Auge trifft, die Hand sich bewegt, wird durch die Nervenleitung bewirkt. Der Reiz wird vom Gehirn aus sogleich hinabgeführt zum Streckmuskel im Arm. Der Schmerz, der durch die Flamme im Gefühlsnerv hervorgerufen wird, dringt bis zum verlängerten Mark vor und geht auf einer anderen Leitung zum Arm zurück zum Muskel, der den Arm krümmt und dadurch das Zurückweichen der Hand aus der Flamme bewirkt. Der Schmerz läfst nach in dem Gefühlsnerv, und diese Beruhigung wird ebenfalls zum verlängerten Mark geleitet, tritt aber von hier wieder im Arm hinab zum Beugemuskel, durch dessen Zusammenziehen nun alle Gefahr beseitigt wird. Es ereignen sich in diesem Prozefs eine Anzahl von Funktionen, die durch öftere Wiederholung zu einer Reihe sich verketten. Dann braucht nur ein einzelnes Glied in Bewegung gebracht zu werden, und die übrigen folgen nach. Kommt uns jemand mit einem heifsen Gegenstand an eine Hand, so ziehen wir sie sofort zurück, ohne

dafs es uns zum Bewufstsein zu kommen braucht, dafs es nötig war. Beim Lesen eines Buches plagt uns vielleicht eine Fliege, und wir verscheuchen sie, ohne etwas davon zu wissen. Die Nervenvorgänge dringen nicht zur Gehirnrinde vor, die das alleinige Organ für alle Bewufstseinsvorgänge ist. Sie ist gleichsam zwischen den Empfindungsnerven und den Bewegungsnerven eingeschaltet, um für eine zweckmäfsige Umschaltung oder Aufbewahrung der Eindrücke zu sorgen.

Es können also die Reize von den Empfindungs- auf die Bewegungsnerven unmittelbar übergehen, ohne dafs die Mitwirkung des Bewufstseins in Anspruch genommen wird, was eben bei allen unbewufst ausgeführten Bewegungen oder Handlungen, den sogenannten Reflexbewegungen, geschieht. Aber selbst bei unzähligen mit Bewufstsein vollzogenen Handlungen findet eigentlich keine Mitwirkung des Bewufstseins statt. Es steht vielmehr als ein unthätiger Gebieter da, der Zeuge aller Vorgänge ist, aber weiter keine Notiz davon nimmt. Das Gehirn als das eigentliche Denkorgan wird auf diese Weise entlastet, und niedere Nervencentren besorgen stellvertretend seine Dienste. Der Nervenapparat wirkt so automatisch; jeder Reiz wird ohne weiteres durch die richtigen Bahnen geleitet, und die einzige Voraussetzung dafür ist, dafs die nötige Einübung stattgefunden hat. Unsere Hand, die im Schreiben geübt ist, macht die Bewegungen, ohne dafs man noch daran zu denken braucht. Das meiste, was von den Menschen den Tag über gethan wird, sind automative Handlungen. Der Erdarbeiter, der Maurerhandlanger, der Fuhrmann und zahlreiche andere Arbeiterklassen sind den Tag über nur automativ thätig. Nicht viel anders ist die meiste Arbeit in den Schreibstuben, in den Kaufläden, in den Werkstätten und Betrieben. Für die eigentliche Geistesarbeit sind da Personen besonders bestellt, die aber auch nicht ununterbrochen geistig thätig sind, sondern nur in bestimmten Zeiten und bei bestimmten Arbeiten. Der Bauzeichner schafft die Idee zu einem neuen Gebäude mit seinem Geiste; aber dann setzt er seinen automatischen Nervenapparat in Thätigkeit, indem er das in der Phantasie vorhandene Gebilde auf dem Papiere zur Darstellung bringt. Anders ist die Arbeit, die in der Schule zu leisten ist; sie mufs meist mit dem vollen Bewufstsein oder mit dem Denkorgan geleistet werden. Erzählt man eine Geschichte, bespricht man mit den

Kindern ein Lesestück, erläutert eine Rechenaufgabe, behandelt man einen Naturgegenstand oder übt ein Lied ein, immer mufs das klarste Bewufstsein die Arbeit leisten. Es ist deshalb die Unterrichtsthätigkeit eine am meisten die Nerven angreifende, welche darum auch am leichtesten ermüdet. In ähnlicher Weise greift auch die Lernthätigkeit an, die einen Wechsel zwischen geistiger Leistung und automatischer Thätigkeit bieten mufs. Alle automatischen Funktionen lassen sich auch mit voller Teilnahme des Bewufstseins ausführen. Der Lichtstrahl, der das Auge reizt, wird von dem Nerv nach der Sehsphäre der Gehirnrinde geleitet, die ihren Platz an der Hinterseite des Kopfes erhalten hat. Da aber alle Flächen der Gehirnrinde durch zahlreiche Verbindungen in dem innigsten Verkehr miteinander stehen, so wird der Reiz von der Sehsphäre hinübergeleitet nach dem Teil der Gehirnrinde, in dem die Armnerven ihre Endstation besitzen. Da die Armnerven im Gehirn sich kreuzen, so münden die Nerven des linken Armes an der rechten Rindenseite eben über dem Gehör. Von da aus werden die Lichtreize von der Sehsphäre her auf die Armnerven übertragen, und dahin kommen alle Reize, die von den Armnerven an ihren äufseren Enden aufgenommen werden. Vom Streckmuskel her leitet ein Empfindungsnerv die Nachricht von der Bewegung, der Schmerzreiz kommt gleichfalls dahin und ebenso die Wahrnehmung, dafs der Arm zurückweicht. Wie die einzelnen Funktionen in der automatischen Bahn zu einer Reihe sich verketten, so kommt nun auch unter den Funktionen in der Gehirnrinde eine feste Reihe zustande. Sehen wir, dafs jemand uns mit einem brennenden Lichte zu nahe kommen will, so warten wir nicht, bis wir gebrannt sind, sondern weichen vorher zurück.

Alle Bewufstseinsmomente oder alles Wissen mufs zu solchen Reihen verwebt sein, wenn auf dessen Dienst gerechnet werden soll. Wer über eine Sache einen Vortrag halten will, mufs die Gedanken, welche er darüber vorbringen will in die richtige Reihe bringen, damit er in ordnungsmäfsiger Weise darüber verfügen kann. Allein wer die Reihe nur von einer Seite durchlaufen hat, kommt in Gefahr, stecken zu bleiben. Sicher verfügt nur derjenige über alle Glieder der Reihe, der von allen Richtungen zu jedem einzelnen Gliede gelangen kann. Das ist nur möglich, wenn die einzelnen Wissenselemente so miteinander

verwebt sind, wie im Gewebe Aufzug und Einschlag. Die vielfache Beziehung, die irgend eine Vorstellung zu allen übrigen erlangt hat, ermöglicht es, sie leicht ins Bewufstsein rufen zu können. Die Hauptarbeit des Unterrichts mufs deshalb die Verwebung der angeeigneten Erkenntnisse sein. Der Hauptteil einer Stunde darf nicht mit der Darbietung neuen Unterrichtsstoffes ausgefüllt sein, sondern mit der Durcharbeitung oder der Wiederholung des bereits Gelernten. Das Neue ist nur in solchem Umfange darzubieten, als die Befestigung des Alten erlaubt. Die Mauer, die neu aufgeführt wird, darf nur soweit beim Weiterbau belastet werden, als die erlangte Festigkeit des unteren Baues zuläfst. Schreitet man zu rasch vor, so erfolgt der Zusammenbruch. Bei allem Lernen, das eben mit Hilfe nervöser Vorgänge ermöglicht wird, kann nicht eine neue Funktion mit Nutzen in Übung genommen werden, so lange die früheren nicht die nötige Sicherheit erlangt haben. Da allen Bewufstseinsakten Funktionsformen der Nerven zugrunde liegen, so können die ersteren sich nur wiederholen, wenn die letzteren wiederholt werden. Ist es nun auch erklärlich und verständlich, dafs jede einmal vor sich gegangene Funktion damit die Möglichkeit einer Wiederholung geschaffen hat, so sind doch auch die Gehirnnerven so reich ausgestattet, dafs eine dahin geleitete Funktion auch in dem längsten Leben eines Menschen nicht zur Ruhe kommt. In welcher Form sie fortdauern, ist zwar nicht bekannt, aber ihre Fortdauer selbst ist nicht zu bezweifeln. Wie sie möglich ist, kann uns eine bekannte Thatsache leicht erklären. Wenn wir die Sonne untergehen sehen, so wissen wir, dafs wir uns täuschen. Sie ist mehrere Minuten früher untergegangen, als der betreffende Lichtstrahl uns meldete. Vom Sternenhimmel trifft mancher Lichtstrahl unser Auge, der vor Jahrhunderten, ja, vor Jahrtausenden seinen Anfang nahm. Am Himmel sehen wir nur Vergangenes. Mancher Lichtstrahl wird vielleicht wahrgenommen, wovon der Körper, der ihn veranlafste, seit Jahrhunderten nicht mehr vorhanden ist. Diese grofse physische Welt bildet ein Gegenstück zu der unerfafsbaren Kleinwelt, die unsere Nerven bilden. Diese letztere ist reicher und grofsartiger angelegt als die erstere. Man kann sich deshalb auch nicht wundern, dafs eine einmal entstandene Erregung in einem Menschenalter nicht zum Erlöschen kommt. Es ist nun auch verständlich, wie eine Vorstellung soweit ab von

der täglich begangenen Heerstrafse des Bewufstseins geraten kann, dafs man sich derselben nicht zu entsinnen vermag. Man wird zuweilen nach einem Namen gefragt, der einem auf der Zunge liegen kann, und doch kehrt er nicht wieder. Aber mit der Frage danach ist eine Funktion erregt, die Teil hat an dem nachgefragten Gebilde. Darum nach längerem Besinnen, manchmal nach Stunden, zuweilen erst nach Tagen fällt einem das gesuchte Wort unwillkürlich ein. Unbewufst fortwirkende verwandte Reize sind endlich damit zusammengestofsen und zerren sie nun hinauf in das Licht des Bewufstseins. Bewufstsein scheint nur dann mit einer Funktion verbunden zu sein, wenn sie zurückkehrt in das Zentrum der Sinneswege. Wir hören die Namen Berlin oder Leipzig, und der Reiz reicht hin, uns die gesehenen Örtlichkeiten wieder vors Auge zu führen. Je mannigfacher die Nervenfunktionen in Beziehung oder Vergesellschaftung miteinander gebracht sind, um so leichter ist ihre Rückkehr in die Bahn, die zum Bewufstsein führt. Das Wesen des Menschen erscheint so einheitlich, dafs man von den Nervenvorgängen nicht sprechen kann, ohne die psychischen Formen in den Bewufstseinsvorgängen mit zu berühren. Giebt die Anschauung, die beide zusammenwirft, sich auch Mühe, die Richtigkeit ihres Standpunktes nachzuweisen, so ist damit der dualistischen Ansicht vom Wesen des Menschen nicht die geringste Schwäche nachgewiesen. Die Nervenlehre kann nur die Vorgänge nachweisen, die bei den Bewufstseinsakten auftreten; aber diese aus jenen zu erklären, ist unmöglich. Das psychische Wesen des Menschen ist etwas anderes als physiologische Nervenvorgänge. Aber in den Bewufstseinsformen wirken beide Seiten des menschlichen Lebens zusammen, und dadurch gewinnt die menschliche Natur ihre einheitliche Form. Alle Untersuchung und Erforschung kommt deshalb auf die alte Erfahrung zurück, dafs der Mensch ein beseeltes Geschöpf ist.

Praktischer Beitrag für die Handhabung des neusprachlichen Unterrichtes.

Von **Sophie Schultze**, Schulvorsteherin in Dresden.

Schreiberin dieser Zeilen erteilt seit einer Reihe von Jahren den Unterricht in der französischen Sprache an einer neunklassigen höheren Mädchenschule. Mit grofsem Interesse ist sie

den Bewegungen auf dem Gebiete dieses Unterrichtszweiges gefolgt. Sie hat sich indessen bislang nicht entschliefsen können, den französischen Unterricht nach der neueren Methode von Beginn an hauptsächlich durch Konversation in der fremden Sprache mit Hintenansetzung der Grammatik zu erteilen. Sie hat es vielmehr für angemessen gehalten, die deutsche Sprache beim Unterrichte zu verwenden; die Gründlichkeit des Unterrichtes schien ihr zu leiden, wenn man sich bereits auf der Unterstufe der fremden Sprache beim Lehren bediente. Indes hat sie es sich angelegen sein lassen, den erworbenen Wortschatz zu kleinen Sprechübungen in der einfachsten Form, wie sie dem jedesmaligen grammatikalischen Verständnisse entsprachen, zu verwenden. Die Schülerinnen überwanden dadurch die Scheu, sich in fremder Zunge auszudrücken; andererseits lieferten sie, wenn auch nur sehr kleine, sich auf ein enges Gebiet beschränkende, aber durchaus korrekte Sätze. Die Grammatik blieb so zu sagen das gesunde Knochengerüst, an das sich der Schmuck frischen Fleisches anlehnte.

Bei dieser Methode ist die Verfasserin in den ersten drei Schuljahren verblieben. Erst mit dem Beginne des vierten Schuljahres wurden eigentliche Konversationsübungen in gesonderten Stunden eingefügt, zu einer Zeit, wo die Schülerinnen mit der Formenlehre so ziemlich vertraut waren. Hier traten auch besonders für die Lektüre bestimmte Stunden auf. Sie hat dadurch erreicht, dafs die Schülerinnen beim Abgang von der Schule jeden guten Schriftsteller, der inhaltlich nicht Materien traktierte, die der Altersstufe der Schülerinnen überhaupt nicht angemessen waren, lesen, in die Muttersprache übertragen und auf französisch gestellte Fragen fliefsend antworten konnten. Überdies vermochten sich die Schülerinnen über den Inhalt des Lesestückes verständlich auszudrücken. Zuweilen gelang es ihnen auch, eine Erzählung in einen Dialog und umgekehrt, einen Dialog in eine Erzählung zu verwandeln. Die logische Schulung, die sie sich durch die Beschäftigung mit der Grammatik angeeignet hatten, machte sie fähig, sich auch in ihnen Unbekanntes mit einigem Verständnisse hineinzufinden. Die Umgangssprache in dem fremden Idiom eigneten sie sich schnell an, wenn ihre Lebenspfade sie mit Ausländerinnen in Verbindung brachten. Ein solcher Verkehr mit Ausländerinnen wird aber wohl immer die Bedingung

für den freien mündlichen Gebrauch einer fremden Sprache sein. Wo dieser fehlt, wird man über die alltäglichsten Gemeinplätze nicht hinauskommen, und diesen zu Liebe möchte die Schulung des Geistes, die durch eine gediegene grammatikalische Ausbildung und die Lektüre des Besten, was das Ausland bietet, erlangt wird, nicht aufgegeben werden. Die Verfasserin hat Gelegenheit gehabt, Vergleiche anzustellen mit Schülerinnen aus anderen Anstalten, die nach der sogenannten zum Sprechen führenden Methode unterrichtet wurden. Ein Mädchen, 12 Jahre alt, nicht unbefähigt, schrieb bei der Aufnahmeprüfung den Satz: »*Toute la maison est en grande occupation; c'est dans huit jours qu'aura lieu la distribution des prix. On prépare dans le jardin une grande tente, où les élèves se réuniront pour la cérémonie*« auf folgende Weise:

Toute la maison et en grand occupation; ces dans huit jours caura lieu la distribuacion des pris. On prépare dans le jardin une grande tante où les clèves se réunirons pour la séremonie.

Dieselbe Schülerin wufste aber ganz geläufig zu sprechen: »*S'il vous plaît, Mademoiselle, que veut dire distribution?*« Das klang nun sehr schön; indes ist diese Sache von gar keinem Belang, denn diese Kenntnis ist ohne Verständnis erworben worden. Eine Umgestaltung des Satzes würde die Schülerin in Verlegenheit gebracht haben. Eine andere Formulierung der Frage etwa: »*Comment faut-il traduire le mot distribution?*« würde für sie vollkommen verständnislos gewesen sein. Werden wir aber erwarten können, dafs Franzosen in dem Gebrauche ihrer Muttersprache sich den Deutschen zu Liebe diese unerhörte Beschränkung auferlegen werden? Bei aller Anerkennung der Liebenswürdigkeit unserer westlichen Nachbarn glaubt die Verfasserin dies doch entschieden verneinen zu müssen.

Die Verfasserin hatte auch Gelegenheit, eine Schülerin sich entwickeln zu sehen, die seit dem vierten Lebensjahre eine französische Bonne hatte. Natürlich sprach diese Schülerin das Französisch fliefsend und mit gutem Accent. Diese Schülerin hatte unter den Augen der Verfasserin einen wohlgeordneten grammatikalischen Unterricht erhalten; dennoch lernte sie nie korrekt französisch schreiben, obgleich die Befähigung keineswegs mangelhaft war. (Als Beleg dafür siehe unten No. 9). Zudem hatte diese Schülerin bedeutende Schwierigkeiten bei der Übersetzung aus

einer Sprache in die andere. Es wollte der Verfasserin oft erscheinen, als seien in dem kleinen Gehirn zwei verschiedene Kästen, deren Inhalt einen freundlichen Austausch eigensinnig verweigerten.

Die Verfasserin erlaubt sich, als Ergebnis ihrer Methode die Diktate von neun Schülerinnen im Alter von 12—14 Jahren (5.—6. Schuljahr für den französischen Unterricht) beizufügen mit Bemerkungen über die Befähigung und Vorbildung der Mädchen. No. 1 war in der Lesestunde gelesen, übersetzt, darnach auswendig gelernt worden. Es wurde einige Tage später, ohne dafs die Schülerinnen davon benachrichtigt worden waren, aus dem Gedächtnisse niedergeschrieben. No. 2 war sämtlichen Schülerinnen unbekannt und wurde ohne jegliche Vorbereitung niedergeschrieben. Schülerin 1. Seit einem Jahre Schülerin der Anstalt, besuchte früher eine gröfsere öffentliche Schule; mäfsig beanlagt, ziemlich fleifsig. 6 J. fr. Unterricht. Schülerin 2. Ausschliefslich Schülerin der Anstalt; gut beanlagt. 5 J. fr. Unterricht. Schülerin 3. Ausschliefslich Schülerin der Anstalt; gut beanlagt. 5 J. fr. Unterricht. Schülerin 4. Ausschliefslich Schülerin der Anstalt; gut beanlagt, Fleifs mäfsig. 5 J. fr. Unterricht. Schülerin 5. Ausschliefslich Schülerin der Anstalt; gering beanlagt für Sprachen. 5 J. fr. Unterricht. Schülerin 6. Ausschliefslich Schülerin der Anstalt; gering beanlagt, sehr fleifsig. 5 J. fr. Unterricht. Schülerin 7. Ausschliefslich Schülerin der Anstalt; mittlere Befähigung. 4 J. fr. Unterricht. Schülerin 8. Seit Jahresfrist Schülerin der Anstalt; Beanlagung gut, wurde früher nach zum Sprechen führender Methode unterrichtet. Schülerin 9. Ausschliefslich Schülerin der Anstalt; Beanlagung normal, hatte seit dem vierten Lebensjahre eine französische Bonne. 4 J. fr. Unterricht.

Nach diesen Ergebnissen möchte die Verfasserin dringend einen rationellen grammatikalischen Unterricht in der französischen Sprache in der höheren Mädchenschule befürworten und zwar aus folgenden Gründen: 1. Der gesetzmäfsige, geschlossene Bau der französischen Sprache liefert ein vorzügliches Material, die Mädchen im folgerichtigen Denken zu üben. Diese Schulung des Geistes darf aber den Mädchen weder erspart, noch vorenthalten werden. Grade bei der Neigung der Mädchen, alles lieber zu thun, als sich einem folgerichtigen Denken hinzugeben, mufs

Erziehung und Unterricht doppelt darauf bedacht sein, die gefährlichen Auswüchse dieser Abneigung zu beschränken. 2. Die so sicher erworbenen grammatikalischen Kenntnisse bleiben ein unverlierbares Gut. Selbst wenn die Mädchen nach Beendigung ihrer Schulzeit sich nicht mehr eingehend mit fremden Sprachen beschäftigen sollten, so würden sie vorkommenden Falls immer im Stande sein, ein französisches Buch zu lesen, ein Citat zu entziffern, oder wenn die Notwendigkeit an sie heranträte, sich mit einem Franzosen zu verständigen. Bei der sogenannten schnell zum Sprechen führenden Methode könnte es auch leicht heifsen: Wie gewonnen, so zerronnen. Es wird doch immer bedenklich bleiben, eine Sprache, die ein lebendiger, geistiger Organismus ist, vorwiegend nur durch Gehör und Nachsprechen, also mechanisch zu erlernen; eine Sache die allerdings oft nicht viel Anstrengung erfordert. Aber was nicht sauert, süfst nicht.

1. Au bout des quinze jours, il demanda à voir lui-même toutes choses. Alibée lui ouvrit toutes les portes et lui montra tout ee qu'il avait en garde. Rien n'y manquait, tout était propre, bien rangé et conservé avec grande soin. Le roi bien mécompte de trouver partout tant d'ordre et d'éxactitude.

Histoire d'Oberlin.

Jean, Frédéric Oberlin naquit à Strasbourg le trente et un oût (1740). Son père, proffesseur au gimnase de cette ville était un homme instrui, èclairé, et d'un charaetère ferme et consiensieu. Sa mère était une femme d'une grande douceur, spirituelle et aimant la poésie. M. W.

2. Au bout des quinze jours il demanda à voir lui-même toutes choses. Alibée lui ouvrit (toujours) toutes les portes et lui montra tout ce qu'il avait en garde. Rien n'y manquait; tout était propre, bien rangé et eonservé avec grand soin. Le roi, bien mécompté de trouver partout tant d'ordre et d'éxaetitude était presque revenu en faveur d'Alibée, lorsqu'il aperçut au bout d'une grande galerie, pleine de meuble très somptueux, une porte de fer, qu'elle avait trois grandes serrures.

Histoire d'Oberlin.

Jean Frédérie Oberlin naquit à Strasbourg le 31. oû 1740. Son père, professeur au gymnase de cette ville, était un homme instruit, éclairé, et d'un caractère ferme et consciencieux. Sa mère était une femme d'une grande douceur, spirituelle et aimant la poésie. M. L.

3. Au bout des quinzes jours, il demanda à voir toutes ehoses. Alibée lui ouvrit toutes les portes et lui montra tout ce qu'il avait en garde. Rien n'y manquait; tout était propre, bien rangé et eonservé avec grand soin. Le roi, bien méeompté de trouver partout tant d'ordre et d'exaeditude, était presque revenu en faveur d'Alibée, lorsqu'il aperçut au bout d'une grande galerie, pleine de meubles très somptueux, une porte de fer qui avait trois grands serrures.

Histoire d'Oberlin.

Jean Frédérick Oberlin naquit à Strasbourg le 31. août 1740. Son père, professeur au gymnase de cette ville était un homme intruis, éclairé, et d'un caractère ferme et consciencieux. Sa mère était une femme d'une grande douceur spirituelle et aimant la poésie. A. H.

4. Au bout des quinze jours il demanda à voir lui-même toutes choses. Alibée lui ouvrit toutes les portes et lui montra tout ce qu'il avait en garde. Rien n'y manquait, tout était propre, bien rangé et conservé avec grand soin. Le roi bien mécompté de trouver partout en d'ordre et d'exactitude, était presque revenu en faveur d'Alibée.

Histoire d'Oberlin.

Jean, Frédéric Oberlin naquit á Strasbourg le trente et un aut 1740. Son père, professeur au Gimnase de cette ville était un homme instruit, éclairait, et d'un caractère ferme et consiansieux. Sa mère était une femme d'une grand douceure, spirituelle et aimant la poésie. M. Sch.

5. Au bout des quinze jours il demanda á voir lui même toutes choses. Alibée lui ouvrit toutes les portes et lui montra tout-ce qu'il avait en garde. Rien n'y manquait tout était propre bien rangé et conservé avec grand soin. Le roi bien mécompté de trouver partout d'ordre et d'excactitude, était presque revenu en faveur d'Alibée.

Histoire d'Oberlin.

Jean Fréderic Oberlin naquit à Strasburg le 31 ? 7040. Son père, professeur au Gymnasium de cette ville était un nome instruit, eclairé et d'un caractère fèrme et conssiensieux. Sa mère était une femme d'une grande douceure, spirituel et aimant la poesie. E. St.

Histoire d'Auberlin.

6. Jean Frédéric Auberlin n'aquis à Strasbourg le trente et un ou mille sept cente quarente. Son père professeur au gymnase de cette ville était un homme enstrui, éclairé, et d'un caractère ferme et consiencieux. Sa mère était une femme d'une grand douceur, spirituelle et émant la poésie. W. K.

7. Au bout des quinze jours, il demanda à voir lui même toutes choses. Alibée lui ouvrit toutes les portes et lui montra tous ce qu'il avait en garde. Rien n'y manquait tout était, propre avec grand soin.

Histoire d'o Berlin.

Jean Frédérice o Berlin naqui a Strasburge le 1740 u. Son père, professeur au Gimnas de cette ville était un homme instrute, éclaré, et d'une caracthère ferme et consciencieux. Sa mère était une femme d'une grand douçeur, spirituel et aimant la poesie. E. W.

8. Au bout des quinze jours il demanda à voir lui même toutes chose. Alibée lui ouvrit toutes les portes et lui montra tout ce qu'il avait en garde. Le roi bien mécompté de trouver partout tant d'ordre et d'exactudude presque était revenu en faveur d'Alibée, lors qu'il apercut au bout d'une grande galerie (une porte) pleine de meubles très somptueux une porte de fer.

Histoire d'Oberlin.

Jean Frédéric Oberlin naquit à Strasbourg le 31 oût 1740. Son père,

professeur au gymnase de cette ville était un homme instrui, éclairé, et d'nn charactère ferme et conciencieux. Sa mère était une femme d'une grande douceur, spirituelle et aimant la poésie. A. R.

9. Au bout des 15 jour il demandat a voire lui meme tout chause. Alibé lui ouvrit toutes le porte, et lui montra tout se qu'il avez en garde. Rien y menque tout était propre bin renje et renje et conserve avec grand soin.

Jstoire d'Oberlin.

Jann Frederice Oberlin naquie à Strasbur le 31 Ou 1740. son père profesore au ginnase de cette ville etait un homme instruie ecleré et d'un caracter ferme et consiensieuse, sa mère ètait une femme d'une grande douceure spirituelle et aimen la poesie. A. v. St.

Altes und Neues zum Religionsunterrichte.

Von **L. M.**

»Nichts sitzt tiefer als die Oberflächlichkeit«, scheinbar ein paradoxes Wort, doch von tiefem Inhalt und schwerer Wahrheit, ein Tadel und eine Anklage zugleich, auch für unsern Religionsunterricht. Leben ist die Bedingung des Fortbestehens, Entwicklung die Vorbedingung des Lebens; Stehenbleiben bedeutet Absterben, und Stillstand ist Tod. Kunst und Wissenschaft, Handel und Gewerbe, Verkehr und was die menschliche Kultur sonst noch in sich schliefst, alles ist in Entwickelung begriffen, und wäre es nicht so, ein Chinesentum würde bald die gezeitigten Früchte versteinern; alles mufs sich entwickeln, dafern nicht der Keim des Todes das Prinzip des Lebens ersticken soll. Ob es mit dem Bekenntnis unseres religiösen Empfindens anders ist?

Die Antwort kann nicht zweifelhaft sein für den Protestantismus, denn dieser trägt ja das Prinzip des Lebens in sich; aus demselben ist er geboren und wiedergeboren. Sein Bekenntnis in ewig feststehende Formeln zu fassen, ist undenkbar; es hiefse das, ihm den Todesstofs geben. Nun ist aber das christliche Bekenntnis in Worte gelegt, in welche vor 400, 1400 Jahren unsere Väter es fafsten; da ist es natürlich, dafs diese Form nicht mehr ganz die Weite und Tiefe, zu welcher unser religiöses Empfinden und Denken sich entwickelt hat, umfassen kann, dafs sie mit den Gedanken, die die Fortschritte der Kultur gezeitigt haben, oft nicht übereinstimmen will. Es ist dies natürlich, ja göttlich, denn Gott ist es, der die Menschheit zu einer höhern Stufe seiner Entwicklung leitet. Bedauerlich ist es, dafs es nur Worte sind, die

bei den meisten Menschen als die Summe des Religiösen gelten, während doch das religiöse Empfinden sonst die Worte gebiert. Noch bedauerlicher ist es, dafs gerade an mafsgebenden Stellen dieser Wortkultus gefördert, ja gefordert wird. —

Wie der Verbrecher in dunklen Kerkermauern, von der Leben spendenden und Leben erweckenden Sonne ferngehalten, erblafst, vergeht, so mufs auch das Bekenntnis, dem lebenumschliefsenden Prinzip der Entwicklung mit Absicht, mit Gewalt ferngehalten, vergehen, versteinern, sich überleben. Der Geist freilich, er überlebt sich nicht; er ist das Ewige in den vergänglichen Buchstaben, und mag er auch für Zeiten mit den Worten verworfen werden, er wird wieder und immer wieder eine sichere Auferstehung halten. Aber wie viele sind's, die diesen Geist kennen? Wie viele, die ihn suchen? Wie wenige, die ihn finden, weil sie nicht angeleitet sind? Zählt die, welche der Form und dem Geiste treugeblieben und die, welche Form und Geist verworfen! Zählt die, welche zwar die Form zerbrochen, aber den ewigen Geist erfafst haben und die, welche vor lauter Form keinen Hauch des Geistes verspürt haben! Wohl weifs ich, dafs sich der Geist nicht töten und unterdrücken läfst; aber täglich vernehme ich, wie die Zahl derer wächst, die die Form zerbrechen und den Geist verleugnen, nein — nicht verleugnen, sondern, weil sie noch niemals das Wehen eines Geistes verspürt haben, die Form als ein totes, hohles Etwas verwerfen, ihrer Kirche, dem Bekenntnis ihrer Väter untreu werdend, von beiden sich innerlich lossagend. — Doch bald wird es wieder Tag; die Zeiten ändern sich; allmählich zersprengt der Geist die Ketten, in welchen er Jahrhunderte lang zur Entwicklung gereift. Dogmatische Oberflächlichkeit war es, die bisher triumphierte; oberflächliche, pharisäische, äufserliche Scheinfrömmigkeit war meistens ihre Frucht. Der nach Tiefe des Empfindens und Erkennens ringende Menschengeist sollte an der Oberfläche der Gotteserkenntnis nur nippen, das nach dem Ur-Ich suchende, durstende Ich sich mit Worten abspeisen lassen! Die Sätze, in welche einmal die auf der Kindheitsstufe der Entwicklung stehenden Völker ihr religiöses Empfinden fafsten, sie sollten auch die Form für den wachsenden Menschengeist bleiben! Oberflächlichkeit ist es, die den unendlichen Geist in menschliche Schranken fafst und ihn herabwürdigt für menschliche Bedürfnisse passend; der Zeitengeist ist

es, der die Schranken hebt und das religiöse Empfinden allmählich vertieft, vergeistigt, verinnerlicht. »Gott ist Geist, und die ihn anbeten, müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten«, lehrte der Prediger von Nazareth, um den menschlichen Geist aus den Fesseln des überkommenen Buchstabens zu erlösen; und mehr als je beginnen die Samenkörner dieser neuen, urechten christlichen Religion Früchte zu tragen. Die Menschheit beginnt von Neuem, Gott segne es, aus den Kinderschuhen der religiösen Anschauung herauszuwachsen und ist auf dem Wege, sich der erhabenen, beseligenden Anschauung des Predigers von Nazareth langsam zu nähern. Wie erbarmungslos dieses edlen Mannes äufseres Leben auch vernichtet wurde, die Gewifsheit, dafs seine Lehre doch endlich den Sieg behalten werde, konnte man ihm nicht aus dem Herzen rauben; sie war es, die ihn zuversichtlich und mit wahrhaft übermenschlicher Ruhe in den Tod gehen liefs. Möchte doch die Menschheit die Gröfse dieses Jesus von Nazareth immer mehr erkennen, ihnen würde ein Licht von der wahren Gottes- und Selbsterkenntnis aufgehen. Doch wie weit sind wir davon entfernt!

Religion haben? religiös sein? Darüber bestehen heute noch so viele verschiedene Begriffe, dafs es wirklich Zeit wird, dafs wir Erzieher uns endlich darüber klar werden müssen, was denn eigentlich Religion sei. Besteht die Religiösität darin, dafs man die überlieferten Gebote und Satzungen untadelig erfüllt? Die Pharisäer thaten auch also, und doch waren sie nur Wölfe in Schafskleidern, deren Inneres morsch und angefressen war. Besteht sie etwa darin, dafs man, was aus Priesters Mund kommt, für einzig wahr, untadelig, unfehlbar hält? Gerichtet ist solch Priester, der so anmafsend den Dienst zwischen Gott und Menschen vermittelt, und zu bemitleiden das Volk, dem solche anmafsenden Hirten gesetzt sind. Die Geschichte lehrt es aus vergangenen Tagen und in gegenwärtiger Zeit. Blinder Glaube fordert blinden Gehorsam und macht Knechte, Sklaven, nur keine sittlichen Charaktere. Nur die innere Überzeugung macht frei und giebt sittlichen Halt. Nicht in äufsern Dingen, nicht in Buchstabendienst und Wortglauben besteht echte Religiösität; diese äufsere Seite der Religion hat oft gewechselt, ist oft verändert, die Religion selbst, das religiöse Empfinden war dadurch nicht gefährdet; nur geläutert, veredelt, vertieft stieg es stets wieder aus dem

Schutthaufen zerbrochener Formen hervor. Religion, dieser beseligende Funke aus ewigen Liebesfeuern, dieses innerste Gefühl der Menschenseele, ewig und beständig wie der Schöpfer, der Gegenstand seiner Sehnsucht, Religion ist — o! sprich es betend aus — das vom Schöpfer selbst in die Seele des Menschen gelegte, stetig sich klärende Bewufstsein der Zugehörigkeit und Unzertrennbarkeit zum und vom Ewigen, unserm Gott. Die Aufeinanderfolge vieler Religionen läfst nur das ewige Suchen der irrenden Seele nach Gott, die Sehnsucht des Menschen nach seinem Ursprung zurück, die ständige Fortentwicklung der religiösen Erkenntnis und Empfindung bis zur Vollendung in der reinen Lehre Christi erkennen.

In diesem Lichte wollen wir die Hauptstützen unserer christlichen Religionslehre, wie sie bisher in Kirche und Schule gelehrt sind und noch gelehrt werden, einer kurzen Betrachtung unterziehen. Die ganze Lehre durchzieht die Idee von einem göttlichen Heilsplane. »Gott hat die Menschen schuldlos, unsterblich geschaffen. Sie thaten Sünde und gingen des Ebenbildes Gottes verlustig. Aber Gottes Weisheit und Allwissenheit hatte schon vorher einen Plan gemacht, um die Menschen wieder zu sich zu bringen. Er, als sein eigner Sohn wollte Mensch werden und die Menschen von ihren Sünden erlösen, dadurch, dafs er die Strafe für der Menschheit Sünde am Kreuze büfste.« Die Kindlichkeit dieses erdachten Heilplanes auf der einen Seite, die Oberflächlichkeit auf der andern Seite liegen auf der Hand. Als weitere Folge wurde der menschliche Geist von Jugend an in die Ketten der Erbsünde geschlagen und damit der Trieb nach sittlicher Vervollkommnung gelähmt, Mut und Kraft in jedem nach Erlösung suchenden und ringenden Menschen gebrochen. Die Gnade Gottes wurde das Ruhekissen für alle zum freien sittlichen Handeln Unfähigen, für alle, welche es mit ewigen Dingen wenig ernst genommen, für alle, welche auf eine mühelose, bequeme Art den Schmutz ihres inwendigen Menschen glaubten loswerden zu können. Eitle Selbsttäuschung! Es ist richtig, was Rousseau im seinem »Emil« sagt: »Seitdem sich die Menschen herausgenommen haben, Gott eine Sprache zu verleihen, hat ihn jeder auf seine Weise sprechen lassen und sich von ihm sagen lassen, was er gewollt hat.« Wie viel Oberflächlichkeit ist auf Grund dieses »göttlichen« Heils-

planes geleistet! Das Herz blieb kalt, weil der Unterricht lediglich Gedächtnissache war. Das Leben beweist es genugsam und noch Worte darüber zu verlieren ist wohl überflüssig. Wahrlich, die radikalen Sozialdemokraten hätten nicht so leichtes Spiel unter ihren Genossen gehabt, wäre nicht die Oberflächlichkeit in der religiösen Auffassung ihnen zu statten gekommen; und wahrlich, die grofse Masse, auch der Gebildeten, stände nicht der Kirche und dem religiösen Leben so kühl gegenüber, wenn die Strahlen des religiösen Unterrichts, den sie einst genossen, bis in den innersten Grund ihres Herzens gedrungen wären.

Dem Vorwalten der Idee eines göttlichen Heilsplanes auf Grund der Bibel ist die übermäfsige Betonung der israelitischen Volksgeschichte im Religionsunterrichte zuzuschreiben. Gewifs, das Volk Israel ist den Historikern dadurch merkwürdig, dafs sich bei ihm zuerst der reine Deismus ausgeprägt vorfindet. Wie rein, wie tief, wie sittlich die Verehrung des einen wahren Gottes bei Abraham — ganz abgesehen von der Geschichtlichkeit seiner Person — auch ist, — sobald Israel uns als Volk entgegentritt, sehen wir es nicht auf der Höhe einer reinen Gottesverehrung, selbst nicht seine gröfsten Propheten, so hoch diese auch aus der Masse des Volkes hervorragen. Der Gott des Moses und des Jesaia, vor dessen Angesicht die ihn Sehenden vergehen sollten, er ist nicht der Gott, der der Urgrund und und das Sehnsuchtsziel der Menschenseele ist. Turmhoch, viel zu erhaben, als dafs jene würdig wären, ihm die Schuhriemen aufzulösen, überragt unser Meister, Jesus von Nazareth, die jüdischen. Hielten jene sich mit ihrem Volke hochmütig für das alleinige Gottesvolk und Gottes Reich für ein irdisches, so war Jesus es, der jedem Menschen einen Gott ins Herz schenkte, alle einen allgütigen Vater im Himmel erkennen lehrte, der Gottes Reich als ein geistiges, innerliches begründete und aufrichtete. Die Religionsgeschichte des jüdischen Volkes ist als Vorentwickelungsstufe des Christentums wichtig für den Theologen und für jeden, der sich mit Religionsgeschichte näher befafst, aber für das Volk und erst recht für Kinder ist sie zum gröfsten Teile überflüssig. Die Zeit, welche im heutigen Unterricht hierauf verwendet wird, zur Vertiefung der christlichen Weltanschauung benutzt, würde unendlich besser angewendet sein; die Kraft, welche beim heutigen Verfahren verbraucht wird,

zur vollen Erfassung der Lehre Christi verwendet, würde unendlich bessere Früchte tragen. Nicht Kenntnis der Religionsgeschichte überhaupt und nicht die des Volkes Israel im besonderen — es sind Aufgaben, denen sich der Erwachsene unterziehen kann, — nicht Einführung in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde — es sind Parisäpfel für Erwachsene —, sondern Hinführung der Kinder zu Gott durch Jesum Christum oder was dasselbe bedeutet, Vermittlung des Verständnisses und volle Erfassung der Lehre Jesu mufs das Ziel des Religionsunterrichtes werden. Durch Jesu erhabene Person und durch seine beseligende Lehre als nächstes Ziel, zu Gott dem Vater und allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erden als höchstes Ziel die Kinder zu führen, das ist die hohe Aufgabe jedes Erziehers. Jesu erhabene Person, nicht als ein Gott gleiches Wesen, den Menschen ferngerückt, nicht mit einem Wundermantel umgeben, den Menschen unverständlich, nicht mit einem Glorienschein, den Menschen als ein übermenschliches Wesen gegenübergestellt, sondern als Mensch unter Menschen, als ein Bruder unter Brüdern, als ein Heiland der Kranken, Seelenkranken, als ein Erretter der Verlorenen, Verirrten, als ein Apostel der ewigen Vaterliebe unseres himmlischen Schöpfers! Der göttliche Odem, der Geist, die Seele, die göttliche Kraft war zwar in Jesu zu einer Blüte gelangt, wie in einem Menschen nie zuvor oder nachher, aber daraus folgern zu wollen, dafs Jesu Gott selbst gewesen und ihn deshalb göttlich verehren, das hiefse, das Geschöpf statt des Schöpfers anbeten. Jesu Mutter, Jesu Brüder und Schwestern, Jesu Mitbürger in Nazarath wufsten nichts von einer übernatürlichen Geburt, wie uns die Evangelisten berichten, warum glaubt man solchen echt geschichtlichen Zügen nicht? Es mufs unsere Aufgabe bleiben resp. werden, »Jesu menschliche Persönlichkeit in ihrem Werden und Wachsen, in ihrer geistlichen Bedingtheit und über die Zeit hinausreichenden Bedeutung den Menschen der Gegenwart menschlich näher zu bringen und verständlich zu machen.« Charakterzeichnung zum Zwecke der Charakterbildung mufs die Losung sein.

Nach diesen Ausführungen kann uns der Weg nicht mehr zweifelhaft sein, den der Religionsunterricht einschlagen mufs, falls er Früchte tragen soll, die kein Wind verwehen, kein Wurm

zerfressen kann. Die Urgeschichten, so weit sie noch nicht israelitische Volksgeschichte enthalten, also von der Schöpfungsgeschichte bis zur Geschichte von der Ausbreitung der Menschen, berichten so unumstöfsliche Wahrheiten in einfacher, teils in bilderreicher Gleichnisform, von gleicher Bedeutung für die gesamte Menschheit auf Gottes Erdboden, dafs die Behandlung dieser Geschichten in der Schule unzweifelhaft gefordert werden mufs. Nur recht behandelt und übereinstimmend mit naturwissenschaftlichen Thatsachen werden sie dem Menschen niemals ein Stein des Anstofses werden, sondern den festen Grund abgeben, auf welchem das Gebäude des christlichen Gottesreiches sicher stehen kann. Haushoch ragt die Gestalt eines Abraham unter seinen Zeitgenossen hervor, ein Abbild wahrhaft christlicher, selbstverleugnender Gottergebenheit, dafs man wohl bedauern müfste, wenn sein Charakterbild für die Schule unmöglich würde. Zugegeben auch, dafs Abraham keine geschichtliche Persönlichkeit ist, er tritt uns doch immer wieder als eine ideale Person entgegen; mag es auch keinen Abraham gegeben haben, seine Art bleibt doch lebensfähig. Aber wenn es nicht anders geht, so lafst Abraham bei Moses und den Propheten, sie sind für den Forscher viel wert, für die Schule nichts gegen unsern Meister: Jesus. Er hat die stammelnden Unvollkommenheiten der religiösen Empfindungen jener zur vollen Entfaltung durchlebt; die brauchbaren Bausteine ihrer äufserlichen Gesetzeszucht hat er vertieft, vergeistigt zu einem treibenden Gesinnungsgesetz im Innern jedes Einzelnen. Eine volle Erfassung seiner Lehre, eine stete Vertiefung in sein erhabenes Charakterbild, dazu lafst uns unsere Zeit und Kraft anwenden. Wer beides erfafst hat, der mag sich vertiefen in die Religionsgeschichte des jüdischen Volkes; er mag die Unvollkommenheit seiner religiösen Empfindung und die Unzulänglichkeit seiner äufserlichen Gesetzeszucht erkennen, doch einer thut uns zunächst not: Jesus. Christi Wahrheit mufs innerster Gedanke, innerste Überzeugung und Christi Gesinnung nicht nur das Ziel unseres Strebens, sondern eigne, innerste, lebendige Empfindung schon des angehenden Menschen werden. Christi Geburt in innerster Seele jedes Einzelnen vorzubereiten und, wenn möglich, zu vollenden, das ist die erhabene Aufgabe der Erzieher.

Demnach mufs auch die Behandlung des Religionsstoffes

eine andere werden. Mehr als bisher mufs bei der Behandlung Gewicht gelegt werden auf das zuständliche und ursächliche Verständnis, kurz auf die Verinnerlichung des Stoffes. Die Seelen der Betrachtungsgegenstände müssen den Kindern erschlossen werden; die seelische Ruhe, den Kampf, die Erregung in der Seele des Betrachtungsgegenstandes müssen die Kinder miterleben, den Zusammenhang zwischen den Seelenzuständen und Handlungen müssen sie klar erkennen; sie müssen einsehen, dafs Abraham, dafs Jesus so handeln mufste, weil sie von ihrem Innern, der göttlichen Stimme des Gewissens dazu getrieben wurden. Nur die innere Überzeugung macht frei und giebt sittlichen Halt. Einer weitern Verbreitung der Religionsfeindlichkeit und Kirchenentfremdung kann nur auf diesem Wege, der Beschränkung des Stoffes in der Schule und der Verinnerlichung des Unterrichts von Katheder und Kanzel wirksam entgegengetreten werden. Möchten diese Zeilen ein Scherflein dazu beitragen.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft.

II.

1. Die erste ideologische Geschichtsauffassung finden wir bei Augustinus, welcher in der Geschichte wesentlich nur das Wachstum und die schliefsliche Herrschaft der christlichen Weltanschauung, der vollkommenen Offenbarung Gottes und seiner Allmacht sah; sie herrschte das ganze Mittelalter und bis in die Neuzeit hinein. Der Glaube an die Macht der Ideen in der Geschichte erreicht seinen Höhepunkt im Zeitalter der Aufklärung; es war hier namentlich die Idee der Humanität, von der man eine neue Menschheit und eine bessere Ordnung der Gesellschaft erwartete und welche durch die Erziehung verwirklicht werden sollte. Die idealistische Philosophie Hegels nahm die ideologische Geschichtsauffassung in ihr System auf; die Ideen der Geschichte entspringen bei Hegel der schöpferischen Kraft des Geistes und sind Stufen der Bewegung der absoluten Idee, des höchsten ordnenden Prinzips, das in allem Seienden und Werdenden sich enthüllt. Es läfst sich nicht leugnen, dafs diese Geschichtsauffassung einen Wahrheitskeim enthält: die äufsere Welt, das Milieu, in dem der Mensch lebt und die Natur des Menschen, die von demselben beinflufst wird, folgen beide in ihrer Entwickelung festen Prinzipien, denen sich das bewufste Menschenleben anpassen mufs, wodurch diese Prinzipien auch auf dieses übertragen werden. Hegel hat aber diese Ideen und die fortschrittliche Entwicklung nach denselben zu einseitig im Sinne seiner Dialektik aufgefafst und das Ideengebäude rein dialektisch ohne Rücksicht auf die Thatsachen der Geschichte aufgeführt. Infolgedessen mufste er das Prinzip des ursachlosen (absoluten) Werdens in seine Geschichtsphilosophie aufnehmen, wie sich dasselbe schon bei griechischen Philosophen findet; dieses Prinzip aber kann heute weder von der Wissenschaft, noch von der Philosophie anerkannt werden.

Diese Geschichtsauffassung findet sich auch im grofsen und ganzen bei Ranke; auch er will zeigen, wie die Ideen »als allgemeine Tendenzen sich in der Geschichte durchsetzen und zwar so, dafs sie auch abgesehen von den handelnden Personen mit ihren Motiven und von den treibenden äufseren Umständen als göttliche Gedanken ihrer Verwirklichung zustreben. Sie blühen auf, sie sind da zu ihrer Zeit, sie sind vorbereitet durch frühere menschliche Entwicklung, sie müssen der Hauptsache nach durch grofse Persönlichkeiten vermittelt werden, sie können gelegentlich in gröfserer Fülle wiederkehren, aber sie quellen stets aus dem Göttlichen und Ewigen,

aus den unerforschten Tiefen des menschlichen Geistes.«[1]) Hier haben wir dieselbe Auffassung wie sie Prutz im Sinne des einseitigen Idealismus ausdrückt: »Die Welt selbst ist nur noch die andere Seite Gottes, die Geschichte aber, als die ewige Entwicklung dieses Weltinhalts, stellt sich dar als das ewige sich selbst Entfalten, das ewige Werden Gottes in den Menschen und durch die Menschen.« Nach dieser Auffassung giebt es eigentlich nur Weltgeschichte, und die Geschichte der einzelnen Menschen und Völker sind immer nur durchlaufene Stufen der allgemeinen Entwicklung der einen Idee; »das eigentümliche Leben der verschiedenen Nationen in ihrer Verflechtung untereinander und in ihrer Beziehung zu der idealen Gemeinschaft bedingt den Fortgang in der Geschichte der Menschheit.«[1]) So sind auch für Ranke die geschichtlichen Strömungen die Geschicke Gottes in der Welt; »in den grofsen geschichtlichen Zusammenhängen erblickt er göttliche Manifestationen, Offenbarungen eines hinter der vernunftmäfsig erkennbaren Welt stehenden Gottes.«[1]) Als Ursachenkreis der geschichtlichen Entwicklung oder vielmehr als vermittelnden Ursachenkreis betrachtet Ranke im Sinne der idealistischen Geschichtschreibung die Individualität der führenden Geister und die Zufälligkeiten des Geschehens. »Nicht allein«, sagt er, »die allgemeinen Tendenzen entscheiden in dem Fortgange der Geschichte, es bedarf immer grofser Persönlichkeiten, um sie zur Geltung zu bringen. Grofse Männer schaffen sich ihre Zeiten nicht, aber sie werden auch nicht von ihnen geschaffen; sie sind originale Geister, die in den Kampf der Ideen und Weltkräfte selbständig eingreifen, die mächtigsten derselben, auf denen die Zukunft beruht, zusammenfassen, sie fördern und durch sie gefördert werden.« In dieser Geschichtsauffassung liegt nun auch der Grund, warum Ranke mit seinem sittlichen Urteile in der Geschichtsschreibung zurückhält; denn alles Geschichtliche strebt nach seiner Auffassung nach dem Göttlichen hin, ist also vernünftig und gut. Da vom Standpunkte des einseitigen Idealismus aus betrachtet der Weltgeist sich unaufhörlich in der Geschichte entfaltet aber nie zur Vollendung kommen darf, weil dann sein Wesen erschöpft wäre, so erscheint jedes Zeitalter dem Ziele gleich nahe und gleich ferne; Ranke gesteht einen Fortschritt in dem materiellen und geistigen Kulturleben zu, aber nicht in der moralischen und religiösen, welche nach ihm im Christentum ihre höchste Stufe erreicht haben. »Das Gebiet der wirtschaftlichen Kultur«, sagt W. Ritter (L. v. Ranke, seine Geistesentwicklung und Geschichtschreibung), »hatte für Ranke gegenüber den idealen Kulturgütern eine verhältnismäfsig geringe Bedeutung; dafs die Kultur der Nationen auf dem Zusammenwirken idealer und materieller Bestrebungen beruhe, kommt in seinem Geschichtsbild nicht genügend zum Ausdruck. Nicht dafs Ranke an den sozialen Bildungen einfach vorüber gegangen wäre; aber in der Hauptsache würdigt er inner-

[1]) (Flügel, Idealismus und Materialismus in der Geschichte. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik IV. V.)

halb und unterhalb der Nation doch nur eine subjektive Macht, nämlich die Einzelperson. Im Sinne Rankes besteht die eine Seite des Fortschritts darin, dafs die objektiven Errungenschaften der Kultur sich aus dürftigen Keimen in einer ins Unendliche fortgehenden Reihe entfalten: eine Entfaltung, bei welcher teils das Unvollkommene und Irrtümliche durch das Verbesserte und Geläuterte ersetzt, teils neben des in bestimmten Beziehungen Ewige und Unübertreffliche das in verwandten Beziehungen nicht minder Vollkommene und den Geist Erweiternde hinzutritt. Ein anderer Grund des Fortschritts besteht darin, dafs die Nationen diesen wechselnden Reichtum sich zu eigen machen. Die Kultur, als ein treibendes, aber auch bewegliches Element, wendet sich von den unempfänglichen oder stumpf gewordenen Nationen zu den empfänglichen Völkern, und hier bewirkt sie die Vertiefung und Erweiterung des nationalen Geistes, die wir als Fortschritt bezeichnen, wobei dann freilich die Unterscheidung, wie weit die neuen Schätze der Nation im ganzen und ihren verschiedenen Gruppen im besonderen zu eigen geworden sind, sich als eine schwer lösbare Frage herausstellt. Aber zwei Punkte glaubt Ranke im weiteren festhalten zu dürfen: einmal, es giebt keine Epoche, in der innerhalb eines Volkes oder Völkerkreises die verschiedenen Richtungen der Kultur gleichmäfsig gepflegt werden; stets walten bestimmte Richtungen einseitig vor, und darum hat keine Epoche vor einer früheren oder folgenden einen absoluten Vorzug. Sodann, wenngleich gewisse ewig gültige Ideen des Wahren und Guten über den Menschen stehen, so giebt es doch kein eigentlich umfassendes Kulturprinzip, welches unbeschränkte und allgemeine Gültigkeit und folglich auch keine Macht, welche als Vorkämpfer dieses Prinzips allgemeine Unterordnung beanspruchen darf.« Ranke stand wohl auf dem Boden der Hegel'schen Geschichtsphilosophie, aber er wich doch in wesentlichen Punkten davon ab. Auch er erfafste die Ideen der Geschichte, welche in den Personen zum Ausdruck kommen und sie zu ihren Handlungen treiben; aber er erkennt sie aus den Zuständen, Ereignissen und Personen und stellt die pragmatische Vermittlung dar, in welcher sie zur Entwicklung und Herrschaft kommen. Für Hegel ist die Arbeit der Geschichte die Selbstoffenbarung Gottes; für Ranke ist das religiöse Verhältnis ein durchaus persönliches.

Über »die Ideen in der Geschichte« hat Lazarus im Jahre 1865 ein kleines Schriftchen herausgegeben; er unterscheidet Ideen der Auffassung, zu welchen die Allgemeinbegriffe gehören (Säugetier, Gesetz der Schwere) und Ideen der Gestaltung des Gegebenen (Zwecke, die der Mensch sich setzt). Die Ideen sind Erzeugnisse des Volksgeistes, dessen Inhalt in den den verschiedenen Individuen gemeinsamen gleichen Vorstellungsmassen, welche die Einheit des Volkes bewirken, besteht; sie sind vorhanden auch ohne dafs wir sie denken, also auch vor und aufserhalb des menschlichen Geistes; »die objektiven Ideen zu subjektiven, die reinen Ideen zu wirklichen,

die an und für sich seiende Wahrheit zum Inhalt wahrer menschlicher Erkenntnis zu machen, das ist die Aufgabe des Lebens, die Geschichte der Menschheit«. Wirklichkeit und Wirksamkeit haben die Ideen immer nur, als Gedanken von Personen; sie können nur verwirklicht werden, wenn sie zu Gedanken einer Person werden und als Motive auf das Wollen und Handeln derselben wirken. Ideen in der Geschichte sind also Zwecke, die sich die Personen der Geschichte setzen.

Im Jahre 1854 hielt Ranke in Berchtesgaden dem Könige von Bayern Vorträge, welche, wie auch die daran sich anschliefsenden Gespräche, stenographisch aufgezeichnet worden sind; aus beiden erkennen wir die Ansichten, welche sich der sechzigjährige Geschichtsforscher über den universalhistorischen Prozefs gebildet hatte und die in seiner später erschienenen Weltgeschichte zur weiteren Ausführung kamen. Er spricht sich darin über den Begriff des Fortschritts und über das, was man im Zusammenhange damit unter leitenden Ideen der Geschichte versteht, aus. »Was den ersten Punkt betrifft, so weist er sowohl die Vorstellung zurück, dafs ein allgemein leitender Wille die Entwicklung des Menschengeschlechtes von einem Punkte nach dem andern fördere«, als auch die, wonach »in der Menschheit gleichsam ein Zug der geistigen Natur liege, welche die Dinge mit Notwendigkeit nach einem Ziel hintreibt«. Denn dadurch würde entweder die menschliche Freiheit aufgehoben, oder eine pantheistische Auffassung konstituiert werden: beides widerspricht seinen religiösen Überzeugungen. Aber abgesehen davon, erscheinen ihm diese Ansichten auch historisch nicht haltbar, denn fürs erste findet sich noch der gröfste Teil der Menschheit im Urzustande, also am Ausgangspunkte der Geschichte; dann aber schreiten auch die schon längst in historischer Bewegung begriffenen Völker nicht stetig vorwärts. Auch dort aber, wo im allgemeinen ein Fortschritt wahrgenommen werden kann, umfafst er nie zu gleicher Zeit alle Zweige des menschlichen Wesens und Könnens. Es besteht wohl eine fortdauernde Bewegung der Menschheit, aber sie ist kein stetiger Fortschritt, vielmehr beruht sie darauf, »dafs die grofsen geistigen Tendenzen, welche die Menschheit beherrschen, sich bald auseinanderheben, bald aneinanderreihen«. In jeder Epoche der Menschheit äufsert sich also nach Ranke »eine bestimmte grofse Tendenz, und der Fortschritt besteht nur darin, dafs eine grofse Bewegung des menschlichen Geistes in jeder Periode sich darstellt, welche bald die eine, bald die andere Tendenz hervorhebt und in derselben sich eigentümlich manifestiert«. Bezüglich der leitenden Ideen wendet sich Ranke »gegen Hegel und seine Schule, nach deren Lehre blofs die Idee ein selbständiges Leben haben würde, alle Menschen aber blofse Schatten oder Schemen wären, die sich mit der Idee erfüllten;« »ich kann«, sagt er, »unter leitenden Ideen nichts anderes verstehen, als dafs sie die herrschenden Tendenzen in jedem Jahrhundert sind. Diese Tendenzen können indessen nur beschrieben, nicht aber in

letzter Instanz in einen Begriff summiert werden.« »Grofse Männer«, sagt er einmal, »schaffen ihre Zeiten nicht, aber sie werden auch nicht von ihnen geschaffen. Es sind originale Geister, die in den Kampf der Ideen und Weltkräfte selbst eingreifen, die mächtigsten derselben, auf denen die Zukunft beruht, zusammenfassen, sie fördern und durch sie gefördert werden. Nicht allein die allgemeinen Tendenzen entscheiden in der Geschichte: es bedarf immer grofser Persönlichkeiten, um sie zur Geltung zu bringen«. (Guglia, L. v. Rankes Leben und Werke. 1893).

»Real«, sagt Flügel, »sind nur die Einzelgeister; aber was man den Geist oder Genius der Gesellschaft oder Volksgeist nennt, ist nichts als eine Summe oder Produkt der geistigen Eigentümlichkeiten, welche, wo nicht in allen Gliedern derselben, doch in der grofsen Mehrzahl, namentlich in den die übrigen Personen leitenden Personen vorherrschend sind. Und weil der Volksgeist nur die Summe der Eigentümlichkeiten der Einzelnen und die Kraft der Volksgeister nur die Kraft der Einzelnen ist, darum kann ein Einzelner zuweilen soviel auf das Ganze wirken, nämlich dann, wenn sich die Eigentümlichkeiten des Volkes in dem betreffenden Individuum stark ausprägen; es erscheint als der verkörperte Volksgeist, dem die andern fast willenlos folgen, der, scheinbar von aller äufseren Macht entblöfst, von dem allgemeinen Volkswillen gestützt, Thaten zu vollbringen vermag, denen die sonst mächtigsten Gewalthaber vergebens widerstehen«. Diese menschlichen Gedanken sind der Forschung allein zugänglich; sie »sind die einzigen Ursachen des geschichtlichen Geschehens. Und in diesem ganz allgemeinen Sinn wird die Geschichte einzig und allein von Ideen regiert, ja sie ist nur Darstellung von Ideen, d. h. vom menschlichen Wollen und Handeln. Dabei wird vorausgesetzt, dafs Vorstellen und Wollen, Wollen und Handeln, Handeln und auf die Aufsenwelt einwirken im Verhältnis von Ursache und Wirkung stehen. Die Idee ist ein von Menschen gewollter Zweck und darum die treibende Ursache, dafs sie verwirklicht wird; denn wer den Zweck will, mufs die Mittel wollen. Ideen entstehen, reinigen oder trüben sich, verbreiten sich, bestimmen den Willen, und werden in die Wirklichkeit als persönliche Pflichten, Rechte, staatliche Gesetze, Sitten, Institute usw. eingeführt und erhalten. Versteht man aber Idee im weiteren Sinn, als Gedanken überhaupt, dann gehören auch die Interessen zu den Ideen, und dann haben natürlich allzeit Ideen in der Geschichte geherrscht. Denn im Verwirklichen der Gedanken besteht alle Geschichte.«

2. In der Mitte unseres Jahrhunderts nahm die Geschichtswissenschaft in ihrer Entwicklung eine neue Richtung an; es war die Zeit, in welcher das »Germanische Nationalmuseum« begründet wurde, in welcher die erste »Zeitschrift für deutsche Kulturgeschichte« entstand, in der Heinr. v. Sybel in einer Rede »Über den Stand der neueren deutschen Geschichtschreibung« das Hervortreten der Kulturgeschichte als das wesentlichste Charakte-

ristikum der neueren Geschichtswissenschaft bezeichnen mufste. »Sonst«, sagt er, »beschränkte sich der Inhalt der historischen Werke auf die grofsen Hof- und Staats- und Kriegsaktionen, wobei überall die herrschenden Persönlichkeiten im Vordergrunde der Auffassung standen; daneben hatte man Rechtsaltertümer und Kirchengeschichte nicht zum Gebrauche der Nation zu deren Bildung, sondern zum Dienste der Fachgelehrten für deren praktischen Zwecke. Jetzt fing man an, die Beschaffenheit des ganzen Kulturzustandes eines Volkes zum Ausgangs- und Zielpunkte der Betrachtung zu nehmen; die Geschichte der ökonomischen Verhältnisse wurde ebenso wichtig wie jene der diplomatischen Verhandlungen; die Entwicklung der Sprache und Litteratur erhielt gleiches Interesse mit den Bewegungen der Höfe und Herrn; Kirchen- und Rechtsgeschichte wurden als Ausflüsse desselben nationalen Lebens in den grofsen Rahmen mit hineingezogen.« Schon Voltaire und Herder hatten zu dieser Umgestaltung der Geschichtswissenschaft, zur Kulturgeschichte, den Anstofs gegeben; in den Schriften von Gatterer und Schlözer tritt ebenfalls diese Wendung in der Geschichtsschreibung hervor. Möser betont das Volksstudium; es bildete sich infolgedessen unter dem Einflufs der Romantik der Begriff Volkstum aus. In der Folgezeit wurde das Volk als Studienobjekt durch die beginnende starke sozialpolitische Strömung in den Vordergrund gedrängt. Endlich kam noch der Einflufs der Naturwissenschaften hinzu; sie wiesen auf eine naturgeschichtliche Untersuchung des Volkes hin. Aus all diesen Elementen ging nun die allmähliche Ausbildung einer selbständigen Wissenschaft der Kulturgeschichte hervor; es begann eine Sammelarbeit auf dem Gebiete der Sitten und Bräuche, der Sagen und Volkskunde.

In dieser Zeit begannen Freytag und Riehl ihre Studien, sie ergriffen die bezeichnete Richtung in der Geschichte und zeigten in ihren Schriften (G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit (1859), Riehl, Naturgeschichte des Volkes (1853), Kulturstudien (1859), Die dentsche Arbeit (1861),) wie man kulturgeschichtliche Werke zu schreiben hat. »Der grofse Fortschritt, der von ihnen gemacht wurde, ist der bewufst unternommene und vortrefflich durchgeführte Versuch, den Menschen als Gattungswesen zum Objekt der historischen Forschung zu machen, den Menschen der Vergangenheit nicht als Individuum, als Helden, sondern als Typus, als Vertreter seiner Zeit, seiner Generation aufzufassen.« So wurde der Mensch als Gattung, der nationale Mensch, der Mensch als Repräsentant einer Nation, der Deutsche, der Italiener etc. Objekt des Studiums; es entstand der Begriff der »Volkspersönlichkeit«, des »Volksgeistes«, der »Volksseele« als Objekt des historischen Erkennens. »Als historisches Forschungsobjekt gilt der Mensch als Kollektivum, zunächst unter dem Kollektivbegriff der Nation, also der deutsche, der italienische, der hellenische Mensch und sofort;« es handelt sich um die Erforschung der »Geschichte der Volksseele«, eines psychischen Gesamtlebens in nationaler Form. Von Wichtigkeit ist dabei zunächst

die wesentliche Betonung des inneren Lebens; die äufsere, die wirtschaftliche Entwicklung tritt noch zurück, bis zur neueren Zeit, wo Lamprecht Wandlung geschaffen hat. (Freytag, Burckhardt, Riehl und ihre Auffassung der Kulturgeschichte von Gg. Steinhausen, Neue Jahrb. f. d. klass. Altertum etc. 1898).

Gustav Freytag hat als Kulturhistoriker bei der Mehrzahl unserer Gebildeten erst das Interesse für das Leben, Denken und Fühlen früherer Geschlechter geweckt und den Blick für das eigenartige Leben der Vergangenheit geöffnet, so dafs in dieser Beziehung ganz deutlich ein Unterschied wahrzunehmen ist zwischen der älteren, jetzt fast abgestorbenen Generation, die noch ohne Freytag aufgewachsen ist, und der jüngeren, der die in den Jahrhunderten angesammelten Schätze des deutschen Volksgeistes durch Freytag in gemünztes und gangbares Geld gewandelt worden sind. Indessen hat Freytag seine kulturgeschichtlichen Arbeiten nicht lediglich, ja nicht einmal in erster Linie geschrieben, um die Kenntnis der Vergangenheit zu fördern. Er wollte vielmehr »einige der grofsen Gedanken darstellen, welche das Leben unserer Nation gerichtet haben, und einige der klugen Lehren, welche aus dem Strom der Geschichte für die Zukunft geschöpft werden können!« Freytag gruppierte die Zustände, Sitten und Gewohnheiten einer Zeit um Menschen und liefs diese womöglich selbst sprechen, d. h. »er gab Aufzeichnungen, die aus der Vergangenheit auf uns gekommen sind, einfach wieder;« er verstand es vorzüglich, »aus den Schicksalen der Einzelnen das für ihre Zeit Gemeingültige, Typische, das, was in ihnen das eigentlich Charakteristische ist, herauszuheben. Durch diese ausgiebige Benutzung alter Hauschroniken, Reisetagebücher, Briefe und Selbstbiographien namentlich des 16. und 17. Jahrhunderts hat er bahnbrechend gewirkt«. Freytag ist von der Litteraturgeschichte auf die Kulturgeschichte gekommen; »darum liegen ihm die geistigen und sittlichen Zustände weit mehr am Herzen als die materiellen und wirtschaftlichen. Zwar hat er diese überall besprochen, aber nicht in den Vordergrund geschoben. Er ist frei von der materialistischen Geschichtsauffassung, dafs der Mensch sei, was er esse; sein leitender Gesichtspunkt ist vielmehr der, dafs der Mensch das Erbe seiner Vorfahren im guten und schlimmen Sinne mit sich herumtrage, dafs in ihm seine Ahnen nachleben und nachwirken. Die »Bilder aus der deutschen Vergangenheit« sind in erster Linie eine Geschichte der deutschen Volksseele oder der deutschen Lebensideale.« (Seiler, G. Freytag). — Im ersten Band der »Bilder aus deutscher Vergangenheit« legt G. Freytag Art und Zweck seiner Darstellungsform näher dar; er will durch die Berichte »vergangener Menschen über ihr eigenes Schicksal« ein Bild einer geschlossenen Persönlichkeit entstehen lassen, das allerdings unvollkommen und unfertig ist; mit diesem Einzelbild soll aber auch zugleich ein farbiges, allerdings auch unvollkommenes und unfertiges Bild von dem Leben des Volkes gegeben werden. Durch eine Reihe solcher Bilder soll dann das

allmähliche Werden des Volkslebens entstehen, das »uns hier ebenfalls wie eine geschlossene Persönlichkeit entgegentritt«. »Überall«, sagt er, »erscheint uns der Mensch durch Sitte und Gesetz, durch die Sprache und den ganzen gemütlichen Inhalt seines Wesens als kleiner Teil eines gröfseren Ganzen; zwar empfinden wir auch dies Gröfsere als geistige Einheit, welche, wie der Einzelne, irdisch und vergänglich erscheint, aber als ein Gebilde, welches sein Erdenleben in Jahrhunderten vollendet, wie der Mann in Jahren. Wie der Mann, entwickelt auch das Volk seinen geistigen Gehalt im Laufe der Zeit, gefördert und gehemmt, eigentümlich, charakteristisch, originell, aber mächtiger und grofsartiger. Aus Millionen Einzelner besteht das Volk, in Millionen Seelen flutet das Leben des Volkes dahin; aber das unbewufste und bewufste Zusammenwirken von Millionen schafft einen geistigen Inhalt, bei welchem der Anteil des Einzelnen oft für unser Auge verschwindet, bei welchem uns zuweilen die Seele des ganzen Volkes zur selbstschöpferischen lebendigen Einheit wird. Alle grofsen Schöpfungen der Volkeskraft, angestammte Religion, Sitte, Recht, Staatsbildung, sind für uns nicht mehr die Werke einzelner Männer, sie sind organische Schöpfungen eines höheren Lebens, welches zu jeder Zeit nur durch den Einzelnen zur Erscheinung kommt und zu jeder Zeit den geistigen Gehalt der Individuen in sich zu einem mächtigen Ganzen zusammenfafst. Jeder Mensch trägt und bildet in seiner Seele die geistige Gabe des Volkes; jeder besitzt die Sprache, ein Wissen, eine Empfindung für Recht und Sitte; in jedem aber erscheint dies allgemeine Volksgut gefärbt, eingeengt, beschränkt durch seine persönliche Eigenart. Die ganze Sprache, das gesamte sittliche Empfinden vereinigt in sich nicht der Einzelne; sie stellen sich nur dar wie der Akkord in dem Zusammenklingen der einzelnen verbundenen Töne in der Gesamtheit, dem Volke. So darf man wohl, ohne etwas Mystisches zu meinen, von einer Volksseele sprechen. Und sieht man näher zu, so erkennt man mit Verwunderung, dafs die Entwicklungsgesetze dieser höheren geistigen Persönlichkeit sich merkwürdig von denen unterscheiden, welche den Mann frei machen und binden;« während nämlich die Einzelperson bewufst nach seinen Zwecken strebt, arbeitet das Leben des Volkes unbewufst, wirkt die Volkskraft unablässig mit dem dunkeln Zwange einer Urgewalt. »Von solchem Standpunkt verläuft das Leben einer Nation in einer unaufhörlichen Wechselwirkung des Ganzen auf den Einzelnen und des Mannes auf das Ganze.« Jeder Mensch arbeitet für das Ganze, »alle Ergebnisse seiner Arbeit kommen dem Ganzen wie ihm selbst zu Gute; nach allen Richtungen entwickeln sich aber aus der Menge bedeutende Persönlichkeiten, die als gestaltende gröfseren Einflufs auf das Ganze gewinnen. Zuweilen erhebt sich eine gewaltige Menschenkraft, welche in grofsen Gebieten eine Zeit lang das übermenschliche Leben des Volkes beherrscht und einer ganzen Zeit das Gepräge eines einzelnen Geistes aufdrückt. Dann wird unserm Auge das gemeinsame Leben, welches auch durch unser

Haupt und unser Herz dahinströmt, fast so vertraut wie uns die Seele eines einzelnen Menschen werden kann; dann erscheint die ganze Kraft des Volkes auf einige Jahre im Dienste des Einzelnen ihm wie einem Herrn gehorchend. Das sind die grofsen Perioden in der Bildung eines Volkes. Aber kein Volk entwickelt sein Seelenleben ohne Zusammenhang mit andern Nationen. Wie die Individuen einander auf Seele und Leib einwirken, so ein Volk auf das andere. Von dem geistigen Inhalt einer Nation geht in die andere über; auch die praktischen Bildungen einer Volkskraft, sein Staat, seine Kirche werden durch die fremden Gewalten fortgebildet, gehemmt, zerstört. — Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, das schaffende Leben der Nationen zu erforschen; ihr sind die Seelen der Völker die höchsten Gebilde, welche der Mensch zu erkennen noch befähigt ist. In jeder einzelnen suchend, jedem erhaltenen Abdruck der vergangenen nachspürend, auch die Splitter der zerstörten beachtend, alles Erkennbare verbindend, sucht sie als letztes Ziel das Leben des ganzen Menschengeschlechts auf der Erde als eine geistige Einheit zu erfassen, mehr ahnend und deutend als ergreifend.«

Kulturgeschichte ist nach Riehl »die Geschichte der Gesamtsittung der Völker, wie sich dieselbe in Kunst, Litteratur und Wissenschaft, im wirtschaftlichen, sozialen und politischen Leben ausspricht; da Staat und Kirche, Kunst und Wissenschaft, Handel und Wandel zuletzt doch nur Faktoren der Gesamtkultur sind, so umfafst und vereinigt sie alle historischen Spezialfächer in ihren Resultaten, auch die politische oder Staatengeschichte. Die wissenschaftliche Erkenntnis der Geschichte ist nicht ein Wissen von Einzelheiten, die Geschichte ist das Wissen von der Entwicklung der Thatsachen und Zustände;« sie hat »die wissenschaftliche Erkenntnis des gesamten Volksgeistes, die Ergründung der Gesetze für die Entwicklung der Gesamtgesittung der Völker« zu ihrer Aufgabe. Riehls besonderes Arbeitsfeld war die Volkskunde; hier suchte er aus den gesammelten Thatsachen die Gesetze zu erkennen, nach denen sie geschehen und damit den kausalen Zusammenhang zu ergründen. Als oberstes Grundgesetz im Leben der Nationen bezeichnet Riehl »den niemals endenden Kampf zwischen Freiheit und Notwendigkeit.« Er weist darauf hin, dafs der äufsere nationale Bestand der Völker mitbedingt ist durch den Boden, darauf sie erwachsen, ihre innere materielle Entwicklung geboten, geleitet und begrenzt ist durch Naturgesetze des wirtschaftlichen Lebens und die innere ideelle Gestaltung auf die unabänderlichen und notwendigen Grundlagen des Menschengeistes zurückgeht. Die Volkskunde hat zu untersuchen, »was der unantastbare Urgrund menschlicher Gesittung bei den Völkern und was unser eigenes freies und wechselndes Gebilde ist, welches sich auf jenen Grundpfeilern aufbaut und nach welchen historischen Motiven sich auch wieder jedes einzelne Volk individuell bewegt,« die Methode der Volkskunde ist ihrer Natur nach »die vergleichende; aus der vergleichenden Beobachtung ent-

wickelt sie ihre Gesetze«. Aber Riehl will doch nicht ohne weiteres die naturwissenschaftliche Methode, deren Macht im »voraussetzungslosen Beobachten, im mathematisch exakten Erfassen des Beobachtungsresultates, im Bauen der Schlüsse auf erwiesene Thatsachen« liegt, auf die Geschichte angewandt wissen, denn in ihr mufs das Recht des Individuellen, die unberechenbar freie That der genialen Persönlichkeit wohl beachtet und berücksichtigt werden. »In unserer Zeit«, sagt er, »herrscht — auf den verschiedensten Gebieten — die Gesamtheit wie nie zuvor, und in unserer Zeit herrscht — auf den verschiedensten Gebieten — der thatkräftige einzelne Mann mehr denn jemals; wer diese Widersprüche richtig zu verbinden weifs, der besitzt den Schlüssel zu vielen Rätseln der neueren Kulturgeschichte oder sagen wir, der Geschichte überhaupt.« Nach ihm entscheidet zuletzt die Persönlichkeit, das Bedeutende schaffen Einzelne, »die Stärke der Menschheit liegt in wenigen grofsen Persönlichkeiten, nicht in der Masse«; aber diese und den durch sie hervorgebrachten Volksgeist der Zeit unterschätzt er auch nicht, denn er »schafft den schöpferischen Mann, damit dieser wieder seine Zeit schaffen helfe.« (H. Simonsfeld, W. H. Riehl als Kulturhistoriker.)

3. »Wie die kulturgeschichtliche Auffassung der Schicksale der Menschheit einseitig ihre Beziehungen zur Natur ins Auge fafst, so kann man auch die Beziehungen der Völker zu einander in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Das Verhältnis eines Volkes zur Natur zeigt sich in seinen Kulturmitteln; das zu fremden Völkern besteht durch seine staatliche Organisation«, welch letztere Gegenstand der politischen Geschichte ist. Noch heute giebt es Historiker (O. Lorenz, D. Schäfer), welche die Staatsgeschichte als alleiniges Gebiet der Geschichtsforschung betrachten, »den Staat zum Verständnis zu bringen, seinen Ursprung, sein Werden, die Bedingungen seines Seins, seine Aufgaben«, das ist ihre Aufgabe, ihr mufs auch alle Betrachtung der Kultur dienstbar sein.[1]) Gothein[2]) zeigt, dafs diese Aufgabe gar nicht ohne Kulturgeschichte zu lösen sei; diese müsse daher mit der politischen Geschichte eng verbunden sein; er verlangt eine Kulturgeschichte, von der die politische einen bevorzugten Teil bildet und welche den Einflufs bedeutender Individualitäten nicht unterschätzen oder gar aufheben, sondern in ihrer Einwirkung auf die Kulturentwicklung zu schätzen weifs. H. v. Sybel kann als derjenige Historiker bezeichnet werden, »welcher den Ranke'schen Universalismus umgebogen hat zu einer politischen Richtung der Geschichtsschreibung, die ihr Augenmerk ausschliefslich auf das stattliche Leben richtet. Sybel hat damit die Ranke'sche Betrachtungsweise ihres Tiefsinns entkleidet, aber zugleich popularisiert und den politischen Interessen, die während der Mitte dieses Jahrhundert bis zu der

---

[1]) Lorenz, die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben (1886). Schäfer, Geschichte und Kulturgeschichte 1891.

[2]) Gothein, die Aufgaben der Kulturgeschichte (1889).

glücklich vollzogenen Einigung des deutschen Reiches die ausschlaggebenden waren, angepafst.« »Treitschke hat sich einen bestimmten Begriff der Pflichten historischer Objektivität gebildet, ist ganz erfüllt von der Ehrfurcht der Thatsachen und erzählt nur, was er sicher weifs. Aber jene Auffassung moderner Geschichtsschreiber verwirft er, die eine kenntnisreiche Gedankenarmut in der Geschichte zur Herrschaft bringen und alle Ideen aus ihr verbannen wollen: nur eine grau in grau gemalte Aufzählung der Thatsachen, die auf jedes sittliche und politische Urteil verzichtet, soll noch des Historikers würdig sein. Nein, der Historiker besitzt auch das Recht, das Urteil seines Lesers zu bestimmen. Jenem Vorurteile entspringt die Gefahr, dafs die Geschichtswissenschaft über den Spezialstudien die gröfsere Aufgabe aus dem Auge verliert, den Zusammenhang der Einzelereignisse in dem grofsen Gewebe der Geschichte darzustellen. Der Geschichtsschreiber mufs, sobald er den Rohstoff gesammelt, von dem Späteren auf das Frühere zurückschliefsen und sich fragen, welche dieser ungezählten Ereignisse, von denen er doch nur einen Ausschnitt geben kann, haben wahrhaft fördernd oder hemmend eingewirkt. Dann wird er die Arbeit unternehmen, mit Klarheit nach der Zeitfolge das Wesentliche zu erzählen. Die Geschichtswissenschaft hat trotz aller Wandlungen, die sie erfahren hat und noch immer erfährt, ihren Standpunkt nicht verändert. Sie will unserem Geschlechte ein denkendes Bewufstsein unseres Werdens entwickeln. Dieses Werden aber vollzieht sich in der Welt der sittlichen Freiheit, in der Welt des Wollens und Handelns. Da die Völker nur in politischer Ordnung zu vollendeten Persönlichkeiten werden, so haben die Thaten der Staaten und ihrer führenden Männer von jeher die breite Mitte historischer Darstellung eingenommen. Die politische Geschichte ist und bleibt die wesentliche. Die Männer der That sind die eigentlichen historischen Helden, denn durch sie werden die grofsen Machtkämpfe der Geschichte entschieden, während sich von den Gewaltigen der Kunst und Wissenschaft doch nur sagen läfst, dafs die neuen Gebilde des Völkerlebens ohne sie nicht möglich geworden sind. Aber der Staat kann nur in seiner Wechselwirkung mit dem gesamten Volksleben begriffen werden. Seit der Staat als Gesamtpersönlichkeit, als das rechtlich geeinte Volk verstanden wird, fühlen auch die Politiker die Pflicht, seine Formen aus der Mannigfaltigkeit des Kulturlebens heraus zu erklären, ist auch die kulturhistorische Arbeit erst zur vollen Entfaltung ihrer Kräfte und zum klaren Selbstbewufstsein gelangt und hat durch Litteratur-, Kunst- und Wirtschaftsgeschichte die historische Erkenntnis erweitert und vertieft. Aber in dem Stolze über diese Bereicherung verfällt der Historiker allzuleicht in die Gefahr, dafs er die wesentliche Kunst in der Entwicklung des Menschengeschlechtes, den Willen, allzu gering einschätzt und die leibhaftige Persönlichkeit der handelnden Männer verschwinden läfst vor den unklaren Vorstellungen einer all umfassenden Volksseele und einem

abstrakten Begriffe von sozialen Gegensätzen und wirtschaftlichen Interessen. Durch die Thaten grofser Männer und durch die Kriege sind in unserer Zeit neue Epochen geschaffen, und was die Persönlichkeit der führenden Männer auch in freien Staatsformen bedeutet, können wir alle mit Händen greifen, wenn wir betrachten, wie tief sich das gesamte deutsche Leben, nicht blos das politische, seit dem Tode unseres ersten Kaisers und dem Rücktritt seines grofsen Kanzlers verwandelt hat. Von solchen Gesichtspunkten ausgehend, hat Treitschke es verstanden, die ganze weitverzweigte Gesittung seines Volkes zu umfassen und den Stoff so klar und bestimmt zu umgränzen und unterzuordnen unter den Gesichtspunkt der politischen Geschichte.« (Heinr. v. Treitschke von Prof. Dr. H. Eckerlein, Leipzig Vogtländer, 1898). In »den Vorlesungen über Politik« sagt Treitschke: »Wäre die Geschichte eine exakte Wissenschaft, so müfsten wir im Stande sein, die Zukunft der Staaten zu enthüllen. Das können wir aber nicht, denn überall stöfst die Geschichtswisenschaft auf das Rätsel der Persönlichkeit. Personen, Männer sind es, welche die Geschichte machen. Das Wesentliche ist das Element des Persönlichen in der Geschichte. Der Historiker darf sich nicht anmafsen, die Geschichte zu konstruieren. Die Zahl der historischen Gesetze, die wir aufzustellen im Stande sind, ist eine sehr beschränkte und ihre Richtigkeit eine nur annähernde.«

Bericht über die 6. Jahresversammlung der „Freien Vereinigung für philos. Pädagogik“, Gruppe Westfalen

in Schwelm am 23. Mai 1899.

Im Anschlufs an den westfälischen Lehrertag wurde die diesjährige Versammlung der Gruppe Westfalen der »Fr. Ver. f. phil. Päd.« am 23. Mai am »Schwelmer Brunnen« bei Schwelm abgehalten. Wegen Erkrankung des I. Vorsitzenden, Herrn Rektor Sievert-Niederschelden, führte der Berichterstatter den Vorsitz. Er begrüfste die sehr zahlreiche Versammlung im Namen des Vereins und erstattete den Jahresbericht. Aus dem Umstande, dafs die Versammlungen der westf. Gruppe von Jahr zu Jahr zahlreicher besucht werden, glaubte er schliefsen zu dürfen, dafs die Bestrebungen der »Fr. V. f. phil. Päd.« innerhalb der westf. Lehrerschaft immer mehr Fufs fafsten. Er bat die Gäste, sich dem Vereine anzuschliefsen, da er sich nicht zu einem bestimmten philosophischen Systeme bekennt, sondern die verschiedensten Richtungen zu Worte kommen läfst. Es traten auch 25 Herren dem Vereine bei. Die Gruppe Westfalen hat seit ihrer Gründung im Jahre 1894 jährlich eine Versammlung im Anschlufs an den westfälischen Lehrertag abgehalten. Dabei sind folgende Vorträge gehalten: 1894 in Witten »Über die philos.-pädagogische Lehre Frohschammers« (Ref. Rektor Sievert-Niederschelden), 1895 in Hamm »Das Charakteristische der Lotze'schen

Philosophie, speziell der Psychologie« (Ref. Hauptlehrer Budde-Laer b. Bochum), 1896 in Gelsenkirchen »Die Phantasie in der Auffassung Frohschammers« (Ref. Lehrer Kniep-Berchum a. d. Lenne), 1897 in Herford »Über psychopathische Minderwertigkeiten« (Ref. Rektor Trappmann-Stockum), 1898 in Hagen »Die Theorie der Seelenvermögen nach Kant, Herbart, Lotze und Beneke« (Ref. Hauptlehrer Budde-Laer b. Bochum). Da der II. Vorsitzende, Herr Rektor Merten-Dortmund, sein Amt niedergelegt hatte, wählte die Versammlung an dessen Stelle den unterzeichneten Berichterstatter. Sodann erhielt Herr Lehrer Möller-Niederschelden das Wort zu seinem Vortrag »Das Interesse nach seiner psychologischen Grundlegung und pädagogischen Bedeutung«. Er führte folgendes aus:

Im Volksbewufstsein eingewurzelte Ausdrücke finden häufig auf psychologisch-pädagogischem Gebiete Verwendung. Der volkstümliche Sinn derselben entspricht aber selten dem gleichlautenden psychologischen Begriff, wenn er auch in der Regel dessen Elemente enthält. Das Wort »Interesse« hat im Sprachgebrauch verschiedene Bedeutungen. Seiner lateinischen Wurzel gemäfs bedeutet es im eigentlichen Sinne Anteilnahme, Wertschätzung. In diesem Sinne fassen auch die Schüler Lotzes den Begriff psychologisch auf. Während die Psychologen sich über die pädagogische Bedeutung des Interesses einig sind, herrscht bei ihnen über das Wesen und den Ursprung desselben verschiedene Meinung. Herbart hat den Begriff des Interesses in die Pädagogik eingeführt und ihm eine fundamentale Bedeutung in seinem System zugewiesen. Nach ihm wird das Hauptziel der Erziehung, die Charakterstärke der Sittlichkeit, nur erreicht, wenn für ein gleichschwend vielseitiges Interesse gesorgt wird. Es ist ihm das nächste und unmittelbare Ziel des Unterrichts. Herbart lehrt: »Das Interesse, welches wir beabsichtigen, liegt in der unwillkürlichen Aufmerksamkeit. Diese selbst aber beruht auf der Kraft einer Vorstellung gegen die andere, also teils auf ihrer eigenen absoluten Stärke, teils auf der Leichtigkeit der Zurückweichung der andern«. Herbart baut also im Sinne seiner intellektualischen Seelenlehre seine Interessenlehre auf dem »Grund- und Stammkapital« der Seele, den Vorstellungen, auf. Bei Herbart sind Aufmerksamkeit und Interesse nur graduell verschiedene Begriffe, ohne scharfe Abgrenzung. Bei ihm bezeichnet Interesse nur das Übergewicht der Vorstellungen.

Den Mangel an scharfer Begrenzung des Begriffs Interesse durch Herbart glauben die Psychologen Benekianischer Richtung durch ihre Lehre beseitigt zu haben, obwohl sie sich im übrigen der Interessenlehre Herbarts sehr nähern. Nach Beneke beruhen auf der Kräftigkeit der von ihm angenommenen »Urvermögen« die Fortdauer und das Beharren der erworbenen psychischen Gebilde, welche er in Bezug auf die Möglichkeit ihres Wiederbewufstwerdens und ihrer Weiterbildung mit dem Namen »Angelegtheit« bezeichnet. In ihnen liegt das Bestreben, sich mit gleichartigen geistigen Gebilden zu vereinigen. Gesellt sich nun bei der Bildung von Empfindungen

eine Anzahl verwandter »Spuren« hinzu, so sprechen wir von einer Apperzeption. Die Menge dieser apperzipierenden »Spuren« bedingt den Grad der Aufmerksamkeit. In diesem Sinne definiert auch der hervorragende Benekianer Dittes die Aufmerksamkeit als »das Rege- und Gespanntsein der zum Vollzug einer Apperzeption nötigen Seelengebilde«. Bei der Psychologie von Beneke sucht man den Begriff des Interesses aber vergeblich.

Während Herbart das Gefühl nicht mit dem Interesse in Zusammenhang bringt, räumen einige seiner Schüler die Einwirkung des Gefühls auf diesen Geisteszustand ein. Dr. Karl Lange weist in seiner Schrift »Über Apperzeption« ausdrücklich auf diesen Einflufs des Gefühls hin. Den Namen Interesse sucht er daraus zu erklären, dafs sich das »Ichgefühl zwischen die einzelnen Glieder der Apperzeption« schiebe. Einzelne Autoren gehen in der Anerkennung der Bedeutung des Gefühls für das Interesse bedeutend weiter und bezeichnen das Interesse selbst als Gefühl oder als einen aus dem Gefühl hervorgehenden Geisteszustand. Dr. W. Ostermann, ein hervorragender Vertreter der Lotzeschen Philosophie, steht in seinem ausgezeichneten Schriftchen »Das Interesse« auf diesem Standpunkt. Der Ableitung des Wortes »Interesse« und dem herrschenden Sprachgebrauch gemäfs bezeichnet er es als Wertbewufstsein oder Wertschätzung und zwar ebensowohl negativ als positiv. Nach ihm beruht ursprünglich alles Interesse auf dem Gefühl. Es ist das Wertempfindungsorgan der Seele. Die Seele kann naturgemäfs alle Förderungen ihrer Daseinsbedingungen und Entwickelungsrichtungen nur als Lust empfinden, ihnen deshalb Wert beilegen und bestrebt sein, sie zu veranlassen, während alle ihr widerfahrenden Hemmungen auf Grund ihrer Gefühlsbefähigung ihr als Unlust zum Bewufstsein kommen müssen. Warum sollte ihr auch etwas als wert oder unwert erscheinen, wenn sie nicht dadurch in Lust oder Unlust eine Förderung oder eine Störung ihres Lebens empfände? Man denke sich einen Geist jeglicher Gefühlserregung bar, ganz und gar im Vorstellen aufgehend, so würde ihm alles gleichgültig sein. In den meisten Fällen decken sich die Äufserungen des Interesses mit dem Gefühl, sowohl hinsichtlich der niedern, wie der höhern Interessen, namentlich in den Jugendjahren. Ostermann fafst seine Untersuchungen also zusammen: »Alles Interesse (alle Wertschätzung) beruht auf dem Gefühl, und zwar in dem doppelten Sinne, dafs es entweder selbst Gefühl ist, oder dafs es unter Vermittelung anderweitiger seelischer Vorgänge aus dem Gefühl herauswächst. Das Interesse der letztern Art tritt wieder in zweifacher Form auf, nämlich a) als Werterinnerung = die blofs vorstellende Reproduktion (bezw. Wiedererwachung) des früher Gefühlten und b) als das eigentliche Werturteil, welches auf Grund der Wertgefühle und Werterinnerungen durch das Denken erzeugt wird. Werterinnerung und Werturteil haben motivierende Kraft für unser Wollen nur deshalb, weil sie dem Gefühl entstammen, welches als das eigentliche Wertempfin-

dungsorgan im letzten Grunde die *causa movens* alles Strebens und Wollens ist. Die Werterinnerung und namentlich das Werturteil haben vor den Werteindrücken des Gefühls selbst gröfsere Objektivität und Stetigkeit, diese vor jenen gröfsere Wärme und Motivationskraft voraus.«

Während die Herbartsche Schule Interesse und Aufmerksamkeit identifizieren und unmittelbar aus der Apperzeption hervorgehen lassen, ist bei Ostermann das Interesse und zwar vorzugsweise das intellektuelle, die nächste Vorbedingung der Aufmerksamkeit und das Mittelglied zwischen Apperzeption und Aufmerksamkeit. Da die Apperzeption das Verständnis des neuen verursache, so rufe sie das Gefühl geistigen Gehobenseins, d. h. das intellektuelle Lustgefühl hervor, woraus sich die Aufmerksamkeit ergebe.

Das Interesse ist nicht allein für die Willensbildung, sondern auch für die intellektuelle von grofser Bedeutung. Darum besteht des Lehrers wichtigste Aufgabe in der Erzeugung eines regen, dauerhaften Interesses. Die allgemeinen Mittel dazu liegen in der Methode, der Auswahl des Unterrichtsstoffes und in der Lehrpersönlichkeit. Zur Erreichung eines regen Interesses mufs der Weg eingeschlagen werden, welcher dem psychischen Mechanismus entspricht, welchen der denkende Geist von selbst geht. Er ist im Allgemeinen durch die Dörpfeldsche Trias: Anschauen, Denken und Anwenden bezeichnet. Besonders ist hier die Anschauung zu betonen. Seit Comenius haben alle bedeutenden Pädagogen auf sie hingewiesen. Pestalozzi nennt sie ja das Fundament des Unterrichts. Ohne sie wird kein wahres Interesse geschaffen. Man denke nur an den Religionsunterricht. Wenn der Katechismus, das Kirchenlied, der Spruch nicht auf der plastischen Anschaulichkeit der biblischen Geschichten begründet werden, leisten sie zur Hervorbringung religiöser und sittlicher Interessen nichts, sondern schaden nur. Auch sind die biblischen Geschichten in sprachlicher Beziehung wahre Muster zur Erzeugung des Interesses. Ihre Kleinmalerei, ihre lebensvollen Einzelzüge schaffen religiöses Interesse. Mit abstrakten Begriffen, mit Definitionen ist dem kindlichen Geiste nicht gedient. Ist vielleicht die leiseste Spur eines patriotischen Interesses erzeugt, wenn man die Vorliebe des Königs Friedrichs I. für die bildende Kunst mit den fürs Kind inhaltlosen Worten abthut: »Er sorgte auch für Kunst und Wissenschaft«.

Weil das intellektuelle Interesse aus der Apperzeption entspringt, mufs zur Erzeugung desselben bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes und bei der Aufstellung des Lehrplanes auf die Apperzeptionsfähigkeit der Kinder sorgfältig Bezug genommen werden. Je gefügiger das Neue sich in das Alte eingliedern läfst, desto leichter geht der Lernprozefs von statten, desto sicherer wird der Unterrichtsstoff bleibendes Eigentum des Geistes. Was beziehungslos, isoliert dem Geiste übergeben wird, geht bald verloren. Deshalb sorge man auch für eine vielseitige Verknüpfung der Stoffe, lasse eins ins andere greifen, eins durchs andere blühen und reifen.

Besonders wichtig ist auch die Anwendung des Unterrichtsstoffes auf das persönliche Leben der Schüler. Besser als aller Unterricht erzeugt das Selbsterleben und auch das Anschauen von Thatsachen und Ereignissen ein wahres Interesse. Da Aktivität ein Hauptmerkmal und Bedürfnis des Geistes ist, so mufs auch auf die Selbstthätigkeit des Zöglings viel Gewicht gelegt werden. Was der Schüler zu leisten vermag, das thue nicht der Lehrer. Selbstgefundenes bereitet dem Kinde das intellektuelle Lustgefühl.

Die Anwendung künstlicher Reizmittel zur Erzeugung des kindlichen Interesses ist vom Standpunkte des wahren Interesses und in sittlicher Hinsicht zu verwerfen. Scherze, Schnurren u. dergl. schaffen kein wahres Interesse, leiten vielmehr vom Gegenstand des Unterrichts ab und zerstreuen. Strafen und Belohnungen rufen auch kein wahres Interesse hervor, so nötig sie auch in anderer Beziehung sein können. Der Hinweis auf die Nützlichkeit des Wissens schafft auch kein wahres Interesse, sondern nur Nebeninteressen. Er fördert nur das Prinzip der Nützlichkeit, das ohnehin schon mehr als genug vorwaltet und das wahre, echte Interesse überwuchert.

Das beste Mittel zur Schaffung des echten Interesses mufs die Persönlichkeit des Lehrers sein. Es kann kein Interesse an einer Sache, einem Gegenstande hervorrufen, wenn er es selbst nicht besitzt. Das Herz mufs zum Herzen sprechen. Die Erheuchelung der innern Beteiligung an dem Stoff von Seiten des Lehrers wirkt auf das zarte Gefühlsleben des Kindes wie der Reif auf die zarte Pflanze.

Der Herr Referent hatte seinem Vortrage folgende Leitsätze zu Grunde gelegt:

1. Während Herbart, dem das Verdienst gebührt, über das Wesen des Interesses zuerst tiefere psychologische Untersuchungen angestellt zu haben, seine Interessenlehre auf dem »Grund- und Stammkapital der Seele«, den Vorstellungen, aufbaut und das Interesse als einen besonderen Grad der unwillkürlichen Aufmerksamkeit bezeichnet, sieht Lotze in dem Gefühl die Grundlage des Interesses.

2. Die Psychologen Beneke'scher Richtung nähern sich im wesentlichen der Interessenlehre Herbarts. In Erwägung der Allgemeinheit und der Unbestimmtheit der Begriffserklärung der Aufmerksamkeit nach Herbart beanspruchen sie jedoch für sich den Vorzug, den Begriff der Aufmerksamkeit, d. i. »das Rege- und Gespanntsein der zum Vollzug einer Apperzeption nötigen Seelengebilde« durch ihre Theorie von der »Reizempfänglichkeit« und der »Kräftigkeit der Urvermögen« besser fundiert zu haben.

3. Im Lotze'schen Sinne stammt alles Interesse aus der gefühlsmäfsigen Wertschätzung. Diese entwickelt sich unter der Vermittelung seelischer Vorgänge, die allerdings auf dem Felde der intellektuellen Seelenthätigkeit liegen, zur »Werterinnerung« und weiterhin zum »Werturteil«, die wegen ihrer Gefühlsmomente einen bestimmenden Einflufs auf den Willen ausüben.

4. Dafs das Interesse zur der Aufmerksamkeit (vergl. These 1

und 2) in naher Beziehung steht, räumen auch die Anhänger Lotzes ein, jedoch nicht in der Weise, dafs sie das Inseresse mit der unwillkürlichen Aufmerksamkeit indentifizieren, sondern es als eine notwendige, aus einem Apperzeptionsakte sich ergebende Voraussetzung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit ansehen.

5. Da das Interesse sowohl für die intellektuelle als auch für die Willensbildung von grofsem Einflufs ist, so hat der Lehrer auf die Erzeugung des Interesses besonderes Gewicht zu legen. Diesem Zwecke wird er im Unterricht gerecht, wenn er u. a. folgende allgemein gültige methodische Grundsätze befolgt:

a) Die Methode ist allemal die richtige, welche einem Gesetze des psychischen Mechanismus folgend, sich von der Anschauung zum Denken erhebt.

b) In Anbetracht der Wichtigkeit der Apperzeption für das Interesse hat man bei der Darbietung eines neuen Lehrstoffes die älteren mit dem Neuen verwandten Vorstellungen ins Bewufstsein zurückzurufen; auch ist bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes besonders auf die Apperzeptionsfähigkeit der Schüler Rücksicht zu nehmen.

c) Vom Standpunkte eines wahren Interesses aus sind Züchtigungen, Belohnungen und Bestrafungen verwerflich; jedoch können andere Umstände solche künstlichen Reizmittel zu einem notwendigen Übel machen.

d) Nicht in letzter Linie ist die ganze Persönlichkeit des Lehrers mafsgebend bei der Erweckung des Interesses. Er mufs selbst von tiefem Interesse für den zu behandelnden Gegenstand und seinem hehren und idealen Beruf erfüllt sein.

Reicher Beifall lohnte den Redner für seine Ausführungen. Es entwickelte sich bald an der Hand der Thesen eine lebhafte Debatte. Während in Bezug auf die pädagogischen Ausführungen des Referenten (These 5) sich Einstimmigkeit der Ansicht zeigte, gingen die Meinungen hinsichtlich der theoretischen Erörterungen auseinander. Einige Herbartianer vertraten die Lehre von dem sekundären Ursprung des Gefühls, von dessen völliger Abhängigkeit vom Vorstellungsleben, während die Lotzeaner die Ursprünglichkeit und hohe Bedeutung des Gefühls im Geistesleben betonten. Leider mufste mit Rücksicht auf die Hauptversammlung des westfälischen Lehrertages, welche um 10 Uhr begann, die Debatte abgebrochen werden. Auch konnte deswegen das Referat über die Schrift von Gutberlet »Der Kampf um die Seele« (Referent Lehrer Honke-Weitmar b. Bochum) nicht gehalten werden.

Laer b. Bochum. Budde.

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik.

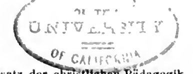
I.

Wimphelings pädagogische Ansichten sind von Dr. Needon in einem Schriftchen (J. Wimphelings pädagogische Ansichten im

Zusammenhang dargestellt, Dresden Bleyl u. Kaemmerer, 62 S. 1,20 M.) zum erstenmal auf Grund der Quellen in systematischer Anordnung und unter Zurückführung auf eine, »wenn auch zumeist nicht vollbewufste pädagogisch-psychologische Theorie« zur Darstellung gekommen; der Verfasser legt, nach einer Erörterung über die bisherigen Arbeiten über Wimpheling (Siehe: Scherer, die Pädagogik in ihrer Entwicklung I. Die Pädagogik vor Pestalozzi S. 143 ff.) und einer Übersicht über den Lebens- und Bildungsgang desselben dar, was Wimpheling über häusliche Erziehung, Schulen und Lehrer, über Objekt, Möglichkeit, Notwendigkeit, Ziel und Mittel der Erziehung im allgemeinen und dann über den Unterricht im einzelnen sagt. Wimpheling (1450—1520) hatte seinen ersten Unterricht in der Schule zu Schlettstadt genossen, welche damals wohl in hoher Blüte stand, aber noch in der Hauptsache nach der scholastischen Methode unterrichtete; mit dem Humanismus wurde er erst auf der Universität Erfurt, namentlich aber in Heidelberg bekannt. Er ist ein Vorläufer und Bahnbrecher des Humanismus und der humanistischen Pädagogik in Deutschland; im Anschlufs an die von den Hieronymianern angebahnte Reform des Unterrichts hat er im Verein mit den oberdeutschen Humanisten namentlich für die Befreiung des Lateinunterrichts von der Herrschaft der scholastischen Methode, welche ihre Stärke in umfänglichen und spitzfindigen Begriffsbestimmungen der mannigfaltigen Bildungsformen der lateinischen Sprache suchte, und die Einführung einer auf psychologischer Grundlage beruhenden Unterrichtsmethode in den Schulen in Wort und Schrift gearbeitet. Seine Welt- und Lebensanschauung wie auch seine pädagogischen Ansichten wurzeln in den Anschauungen der Alten, namentlich Quintilians, der Kirchenväter und der italienischen Humanisten; er ist noch ganz in der scholastischen Kirchenlehre befangen, doch soll die Bildung nicht blos der Kirche, sondern auch dem Staat und der Erziehung des Einzelnen zur religiös-sittlichen Persönlichkeit dienen. Er kann als Vorläufer des Erasmus bezeichnet werden, der ihn in Wissen und Können überragt. (Siehe: Tögel, die pädagogischen Anschauungen des Erasmus in ihrer psychologischen Begründung. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer 1,60 Mark).

Das Dogma von der Erbsünde als Grundsatz der christlichen Pädagogik.

In der katholischen Zeitschrift »Pädagogische Monatshefte« (V. H. 4) wird dieser Gegenstand von Prof. Dr. Commer-Breslau einer eingehenden Betrachtung unterworfen. Er geht dabei von der Aufgabe der Pädagogik aus, welche nach seiner Ansicht darin besteht, den Menschen für das letzte Ziel, für das ihn Gott erschaffen hat, zu erziehen; dieses Endziel »ist die geistige, klare und beseeligende Anschauung der Gottheit selbst, die innigste Vereinigung mit Gott,



in persönlicher Freundschaft, eine Teilnahme an den eigensten Gütern derselben«. Zur Erreichung dieses übernatürlichen Ziels ist das ganze Leben auf Erden bestimmt; es ist zweifellos, dafs die Erreichung desselben »nicht im Bereiche unserer menschlichen Kräfte liegt«, sondern nur durch die »göttliche Gnade« möglich ist. Der Erzieher hat die Aufgabe, dem Zögling »den Anstofs und die Richtung zur Entfaltung und Entwicklung seiner Kräfte und Fähigkeiten« zu geben, damit er durch den richtigen Gebrauch derselben »den von Gott ihm vorgesetzten Lebenszweck erfüllen und den Lohn für seine freien Handlungen in der verheifsenen ewigen Glückseligkeit erlangen« kann. »Die der Natur des Menschen eigentümliche Vollendung besteht aber in der Erkenntnis der Wahrheit und in der Liebe zu dem, was wir das sittlich Gute nennen«, was in der Erziehung durch Belehrung und Gewöhnung erreicht wird. Der Verfasser weist nun sowohl die Ansicht, wonach der Mensch, resp. das Kind, von Natur vollkommen gut ist und die Erziehung in der Wegräumung der Hindernisse besteht, als auch die, wonach der Mensch von Natur ganz und gar verdorben und sein Wille unheilbar geschwächt ist, als der Offenbarung widersprechend zurück; die echt christliche Pädagogik gründet sich nach seiner Ansicht auf das Dogma von der Erbsünde, wie es in der Lehre der katholischen Kirche überliefert ist; hiernach sind die Seelenkräfte des Menschen geschwächt: »Der Verstand ist dem Irrtum ausgesetzt; der Wille ist zum Bösen hingeneigt«. Selbstverständlich begründet der Verfasser dieses Dogma auf »die göttliche Offenbarung des Alten Testamentes«, welche »den Ursprung des Bösen in der Welt, aus dem Sündenfall der guten Engel und der Stammeltern der Menschen« erklärt; nach ihr stammt also »das Böse gar nicht aus der menschlichen Natur«, sondern ist erst »von aufsen durch den Versucher in sie hineingetragen« worden, welcher ein gefallener Engel war und in Gestalt der Schlange an den unschuldigen Menschen herantrat. Die Sünde des Stammvaters ist nun »auf alle seine Nachkommen durch Vererbung übergegangen; die persönliche Sünde Adams ist der Grund für den sündhaften Zustand, in welchem alle seine Nachkommen geboren werden«. Der Mangel, der infolgedessen in dem Kinde bei seiner Geburt vorhanden ist, »wird durch die heiligmachende Gnade in der Taufe wieder behoben; denn diese Gnade, welche durch das Sakrament in der Seele selbst hervorgebracht wird, bringt die Seele wieder in die richtige Verfassung und verbindet sie wieder mit Gott, für welchen sie erschaffen ist«. Trotzdem nun der Verfasser mit allen Mitteln der Philosophie des Thomas von Aquino diese Anschauung von der Natur des Menschen zu begründen sucht, so mufs er schliefslich das Bekenntnis ablegen, »dafs trotz dieser Erklärung die Erbsünde ein Geheimnis bleibt«. Wir wollen hier keine Kritik an dieser Lehre »als Grundsatz der christlichen Pädagogik« ausüben; in dieser Hinsicht verweisen wir auf die Erörterungen dieser Zeitschrift »Neue Bahnen« (IX, S. 13 ff.) und auf zwei Zitate am Schlufs

vorstehender Erörterung. Wir fragen uns nur, was hat denn die Pädagogik eigentlich mit dem Dogma zu thun, wenn, wie der Verfasser sagt, der Mangel, der dem Neugeborenen infolge der Erbsünde anhaftet, »durch die heiligmachende Gnade in der Taufe wieder behoben« wird und die Seele dadurch »wieder in die richtige Verfassung« gebracht wird? Sie mag sich damit begnügen, das Kind in diesem Zustand der wiederhergestellten Unschuld und Vollkommenheit zu übernehmen und zu erziehen; ist dann immer noch, wie der Verfasser behauptet, ihr Zögling kein »idealer Mensch, sondern ein unwissender, zum Bösen geneigter, moralisch schwacher und mit sinnlichen Begierden erfüllter Mensch«? Wie kann es hiernach noch Aufgabe der Pädagogik sein, diese Mängel (Wunden) der menschlichen Natur »wieder zu heilen und so das der inneren Ordnung noch entbehrende Kind zu einem ordentlichen Menschen zu machen, der imstande ist, seine natürlichen Mängel und Fehler dauernd zu bekämpfen und dadurch dem idealen Zustande des vollkommenen Menschen immer näher zu kommen«? Die Taufe hat ja diese Heilung vollbracht, sie hat ja alles im Kinde wieder in die »richtige Verfassung« gebracht, die innere Ordnung wieder hergestellt! Uns hat, ganz abgesehen von der Wahrheit des Dogmas von der Erbsünde, der Verfasser nicht überzeugt, dafs dasselbe »für die christliche Pädagogik den Wert eines Leitsatzes hat, aus welchem aufser den (vom Verfasser) angegebenen noch viele fruchtbare Folgerungen gezogen werden können«. Mag sich die Kirche mit diesem Dogma und den kirchlichen Gnadenmitteln abfinden, die Pädagogik an sich hat mit ihnen nichts zu thun, wie aus den Darlegungen des Verfassers hervorgeht.

Zum Schlufs wollen wir noch die schon oben angezogenen Zitate bringen.

»Das Paradies, in welchem der Mensch lebte, bedeutet einen Zustand geistiger Blindheit, wie der des Kindes ohne Tugend, aber auch ohne Laster. Es war, naturwissenschaftlich ausgedrückt, die Unschuld des Tieres, für welche es kein moralisches Bewufstsein giebt. Die Schlange, welche das Weib verführte, vom Baum des Lebens zu essen, »der klug machte«, war das listigste aller Tiere auf dem Felde. Die Intelligenz, deren Sinnbild die Schlange ist, war es, die den Menschen die Augen öffnete, so dafs sie wie Gott wufsten. was gut und böse ist. Die Erkenntnis des Guten und Bösen ist der Anfang des sittlichen Lebens. Mit diesem Bewufstsein entstand die Erkenntnis des Todes und des Schamgefühls (»und sie wurden gewahr, dafs sie nackend waren«), zugleich aber auch die Hoffnung auf eine moralische Erlösung. An den Mythus vom Sündenfall knüpfen sich die Keime von der Messiasidee, welche durch die ganze sittliche Entwicklung des Judentums hindurchzieht. Mit ihm beginnt die Kultur, — die menschliche Arbeit und Gottähnlichkeit.« (Dr. Woltmann, System des moralischen Bewufstseins).

»Das Kind ist eben im Grunde ganz wie das Tier; es kann

nichts Gutes und nichts Böses thun. Seine Anmut, seine Liebenswürdigkeit ist nicht seine Anmut, seine Liebenswürdigkeit, denn sie ist nicht gewollt und bewufst. Aber sein Böses, sein Widerstreben, sein Eigensinn, sein heftiges Verlangen nach Allem, was es erblickt, ist auch wiederum nicht sein Böses, denn es geht gleichfalls ohne rechte Erkenntnis vor sich. Ebenso, was die Theologie eines Augustinus den »Sündenfall der Menschheit« genannt hat, das ist gar kein Sündenfall, denn der seiner noch nicht bewufste Mensch kann ebensowenig sündhaft wie tugendhaft sein, wie das Lessing schon so richtig erkannt hat, wenn er in seiner unsterblichen »Erziehung des Menschengeschlechts« inbetreff des Dogma von der Erbsünde bemerkt: »In Adam haben wir Alle gesündigt, weil wir in Adam Alle sündigen mufsten, weil der Mensch auf der ersten Stufe seines Erdenlebens gar nicht so Herr seiner Begierden ist, und sein kann, dafs er sie zu bemeistern im Stande wäre.« (Dr. Maafs, Das Verhältnis der Ethik zur Religion).

Mitteilungen.

Jena, 9. Juni 1899.

Sehr geehrter Herr Schulinspektor!

Ich bitte Sie, diesen Brief als einen offenen zu betrachten und ihn demgemäfs in den »Neuen Bahnen« zu veröffentlichen als kurze Entgegnung auf Herrn Grofskopfs Erklärung.

Wie aus derselben hervorgeht, zieht er sich, nachdem er angegriffen worden ist, schleunigst hinter den Rücken eines anderen zurück; ob das mutig ist, überlasse ich der Entscheidung des Lesepublikums. Geändert wird dadurch aber doch offenbar nicht das Allermindeste an der Sache, d. h. an dem unter Herrn Grofskopfs Flagge segelnden Angriff gegen den Evolutionismus. Wenn ferner Herr Grofskopf die Polemik in meiner Arbeit nicht »vornehm« findet, so ist ja das Geschmackssache, und somit läfst sich nicht darüber streiten. Nur bemerke ich, dafs einsichtsvolle Menschen, auf deren Urteil etwas zu geben und zu halten ist, das ganz und gar nicht finden. Herr Grofskopf verschanzt sich hinter diesen einen »guten« Geschmack, wie jeder deutlich sieht, um sich nicht auf eine Widerlegung einlassen zu müssen: unangreifbar erscheinen ihm meine Ausführungen nicht, aber — das nachzuweisen, verbietet der »gute« Geschmack des Herrn Grofskopf.

Mit vorzüglicher Hochachtung

Ihr ergebener Paul Bergemann.

Wir haben die Schlufssätze gestrichen, weil sie uns nicht zur Sache gehörig erschienen. Nach unserer Ansicht hätte die Streitfrage selbst von beiden Seiten — wir denken hier nicht blofs an die Herren Dr. Bergemann und Grofskopf — ohne jede Gehässigkeit erörtert werden sollen — und können. Die Redaktion.

(Der gegenwärtige Stand der neutestamentlichen Einleitungswissenschaft.) »Im allgemeinen bekommen wir zunächst angesichts der neuen Litteratur den Eindruck, welchen Harnack in dem Aufsehen erregenden Vorwort seines Werkes vielleicht etwas zu pointiert ausgesprochen hat, dafs die »Kritik« auf der ganzen Linie in einem gewissen Rückzug begriffen sei. Die kritische Gesamtanschauung ist seit Baur's Tagen schrittweise besonnener und vorsichtiger geworden und bewegt sich in der Linie einer immer gröfser werdenden Anerkennung der geschichtlichen Überlieferung, — eine Entwicklung, die sich bis in die letzten Jahre weiter und weiter fortgesetzt hat. Man hat mehr und mehr erkannt, dafs die Tradition der Kirche über das neue Testament jedenfalls nicht den Charakter tendenziöser Fälschung trägt, dafs sie im Grofsen und Ganzen zuverlässig ist und dafs man schon recht starke Gründe haben mufs, wenn man sie hier und da ablehnen will. Läfst sich der Standpunkt einer älteren und schärferen Art neutestamentlicher Kritik etwa in dem Satz zusammenfassen, dafs man dort der Überlieferung nur dann glaubte, wenn unwiderlegliche Gründe für sie sprachen, und sich bis dahin prinzipiell mifstrauisch verhielt, so hat man jetzt den Standpunkt erreicht, dafs man geneigt ist, der Überlieferung so lange zu trauen, bis zwingende Gründe das Gegenteil fordern. Das ist ein beträchtlicher Unterschied in der Stimmung. Man entschliefst sich neuerdings nicht mehr so leicht, eine Schrift einfach als unecht d. h. als Fälschung zu erklären. Namentlich ist es Harnack, der widerholt darauf hinweist, dafs Pseudonymität auch in den ersten christlichen Jahrhunderten nur in gewissen Grenzen (bei Apokalypsen, kirchenrechtlichen Schriften) zum schriftstellerischen Stil gehörte, ein einfacher praktischer Brief unter falschem Namen eine bewufste Fälschung bleibt im ersten und zweiten Jahrhundert wie im neunzehnten, ein psychologisches Rätsel zum mindesten bei der geistigen Höhenlage neutestamentlichen Schrifttums.« (Bousset, Theol. Rundschau.)

(Die revidierte Bibel. Eine moderne Übersetzung des Neuen Testamentes.) Luthers Bibel ist eigentlich eine Verdeutschung, keine eigentliche Übersetzung der Bibel; denn er hat sich nie sklavisch an die Worte des Grundtextes gehalten, sondern suchte sich in volkstümlicher Weise auszudrücken. Auch die späteren Bibelausgaben wurden verändert, so dafs zuletzt elf verschiedene Textausgaben vorlagen, die oft erheblich voneinander abwichen. Ein Zurückgehen auf die zuletzt bei Luthers Lebzeiten gedruckte Bibelausgabe von 1545 war nicht möglich, da diese selbst Mängel und Fehler hat und die Wissenschaft in der Kenntnis der griechischen und hebräischen Sprache, sowie des jüdischen Altertums, Palästinas usw. fortgeschritten ist; auch hat man durch die in den letzten Jahrhunderten erfolgte Entdeckung wertvoller alter Bibelhandschriften einen richtigeren Grundtext als den, welchen Luther besafs, erhalten. Daher wurde von den Bibelgesellschaften

eine neue Bibelübersetzung angeregt und die Ausführung der Bibelgesellschaft in Halle übertragen; Geistliche und Professoren nahmen die Arbeit in die Hand, stellten die neue Textgestalt des Neuen Testaments her und gaben sie 1868 heraus; da sie die Bibelgesellschaften billigten und das Kirchenregiment annahm, so wurde das Neue Testament nach ihm in den Einzelausgaben gedruckt. Nunmehr begann man die Arbeit an dem Alten Testament, welche 1883 vollendet wurde; in diesem Jahre erschien die Probebibel, in welcher alle Abweichungen durch fetten Druck kenntlich gemacht waren. Nach den eingelaufenen Gutachten wurde nun eine weitere Revision vorgenommen, nach welcher 1892 die revidierte Bibel herausgegeben wurde; sie ist in sachlicher und sprachlicher Hinsicht besonders verbessert gegenüber der früheren Bibelausgabe.[1]) — Der Hamburgische Prediger C. Stage hat 1897 »Das Neue Testament, übersetzt in die Spracche der Gegenwart« (Leipzig, Reclam, 1 M.) herausgegeben, bei welcher Bearbeitung die Luther'sche Übersetzung völlig beiseite gelassen worden ist; er hat die Worte und Sätze des Originals so wiedergegeben, wie ein moderner Mensch zu reden und schreiben gewohnt ist. Um recht deutlich und verständlich zu werden, hat der Verfasser kurze erläuternde Worte oder Sätze in anderem Druck in den Text eingefügt und längere Perioden des Originals in kleinere Teile zerschnitten; aufserdem sind, wo es notwendig ist, unter dem Text noch kurze Bemerkungen angefügt. Das Original, welches der Übersetzung zu Grunde liegt, ist nach den ältesten und besten Handschriften von den Gelehrten festgestellt worden. Den einzelnen Schriften des neuen Testamentes schickt Stage kurze Einleitungen voraus; durch sie werden die Lehrer mit dem Wichtigsten bekannt gemacht, was zum richtigen Verständnis der einzelnen Schriften gehört.[2])

[1]) Siehe: Schubert, Die revidierte Bibel und die Volksschule (Prakt. Schulmann, 1898, 6).

[2]) Siehe: Hanne, Eine moderne Übersetzung des Neuen Testaments (Prot. Flugblätter 1898, 2).

C. Referate und Besprechungen.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichts.

Besprochen von **Rud. Knilling** in Traunstein (Bayern).

Ad. Floder, Lehrer, Handhabung der patentierten Rechenmaschine zur Veranschaulichung der Rechnungsoperationen bei deren Durchführung im Zahlenraume 1—10. Kommissionsverlag J. Nafe, Buchhandlung, Nikolsburg. 1898. Preis: 20 kr.

Der Autor schildert zunächst die Entstehungsgeschichte seiner Rechenmaschine, sodann führt er die Maschine selbst im Bilde vor und beschreibt sie nach ihren wesentlichen Teilen, darauf zeigt er, wie der Apparat beim Unterricht gehandhabt werden mufs, und schliefslich zählt er noch die Vorteile auf, durch welche sich derselbe von anderen Zahlenveranschaulichungsmitteln unterscheidet. Aus den ebenso klaren als interessanten und überzeugenden Ausführungen nun glauben wir hiermit folgende Stellen als besonders bemerkenswert wortgetreu zitieren zu sollen. »Bei meiner Unterrichtsthätigkeit,« so schreibt der Verfasser im ersten Abschnitt »Entstehung der Rechenmaschine«, »kam ich auf den Einfall, die Zahlenbilder beweglich zu gestalten, dafs man mit ihnen bequem hantieren kann, wie etwa mit den Buchstaben des Setzkastens. Ich zeichnete zu diesem Behufe die einzelnen Zahlenbilder auf Täfelchen aus Pappe, welche auf einer Holzleiste nebeneinander gereiht, eine gründliche Veranschaulichung der einzelnen Operationen im Zahlenraume 1—10 und ein rasches Ermitteln der Rechenergebnisse seitens der Schüler ermöglichten. Dieser von überraschend gutem Erfolge begleitete Versuch brachte mich auf den Gedanken, die Zahlenbilder nicht durch Punkte, sondern durch zu Gruppen vereinigte Kugeln darzustellen und diese Gruppen so im Charnier beweglich zu machen, dafs sie den Kindern nach Bedarf sichtbar gemacht und wieder zum Verschwinden gebracht werden können.« — »Der Apparat besteht aus drei verschliefsbaren Kästen, von denen jeder zur Veranschaulichung einer bestimmten Partie von Rechenoperationen innerhalb des Zahlenraumes 1—10 dient . . . . . Die zur Anschauung gebrachten Operationen werden stets auch schriftlich vorgeführt, was auf Pappendeckelstreifen geschieht . . . . . Solcher Streifen sind im ganzen 33, und zwar 13 für den ersten, 13 für den zweiten und 7 für den dritten Teil (Kasten).« — Für die Bedeutung des Apparates sprechen folgende Momente: 1. Bei jeder Operation wird dem Kinde das Zahlenbild vor Augen geführt . . . . . Dieses unveränderliche Zahlenbild, wie es durch die Kugelgruppe dargestellt wird, mufs einen bleibenden Eindruck im Verstand und Gedächtnis des Kindes hervorrufen. 2. Der Apparat ermöglicht infolge seiner fertig gebildeten und beweglichen Zahlen-

bilder ein rasches und selbständiges Ermitteln vergessener Rechenergebnisse seitens der Schüler . . . . . 3. Dieses in jeder Stunde sich wiederholende Verfahren mufs die Rechenfertigkeit der Kinder steigern und ihre Freude am Gegenstand erhöhen. 4. Die Anwendung der Rechenstreifen, auf denen die Rechenoperationen auch stets in Ziffern vorgeführt werden, ermöglicht ein stetes Nebeneinanderstellen von Zahl und Ziffer, welche als zusammengehörig bald zu einem Begriffe verschmelzen und gleichzeitig reproduziert werden. 5. Eine vorteilhafte Anwendung gestatten die Rechenstreifen beim Abteilungsunterricht für die stille Beschäftigung der Kinder.« — Diesen Darlegungen, welche dem verehrlichen Leser bereits einen hinreichend deutlichen und bestimmten Begriff der neuen Rechenmaschine ermöglicht haben dürften, will Rezensent nur den Wunsch anfügen: es möge das wirklich sehr brauchbare Veranschaulichungsmittel, das die Vorzüge des Zahlbildes mit jenen der russischen Zählmaschine und der Aufgabenstreifen in sich vereinigt, mehr und mehr beachtet, eingeführt und verwendet werden.

Ernst Trölltsch, Lehrer, Das kleine und grofse Einmaleins mit Veranschaulichungen. Nürnberg. Korn. 1898. 45 Pfg.

Auch dieses Veranschaulichungsmittel mufs gleich der eben besprochenen Floder'schen Rechenmaschine als ein sehr guter, brauchbarer und praktischer Unterrichtsbehelf erklärt werden. Wir zweifeln nicht im mindesten, dafs der Schüler durch das Betrachten, Besprechen und Durcharbeiten der 80 Tabellen, von denen die ersten fünf das Zusammenzählen, Abziehen, Vervielfachen und Teilen mit der Zahl 1, die folgenden fünf dann die Rechensätzchen des Faktors 2 u. s. w., und die letzten drei Tabellen endlich das Vervielfachen, Enthaltensein und Teilen mit der Zahl 20 versinnlichen, zu einer erstaunlichen Gewandtheit und Sicherheit im kleinen und grofsen Einmaleins gebracht werden wird. Freilich hängt nicht alles Heil, wie auch Fritz Lehmensick, Oberlehrer am pädagogischen Universitätsseminar zu Jena in seiner geistvollen Abhandlung über »Das Rechnen« erst kürzlich bemerkte, von dem Rechenapparat allein ab, den man verwendet; es kommt vielmehr auch auf die Art und Weise an, wie das betreffende Veranschaulichungs- und Lehrmittel vom Lehrer gebraucht wird. Aber wenn beide Voraussetzungen zutreffen, wenn also ein wirklich guter Unterrichtsbehelf (als solchen müssen wir aber die Tröll'schen Tabellen hiermit wiederholt und ausdrücklich erklären) von einem tüchtigen und pflichteifrigen Schulmann gehandhabt wird, dann werden gewifs und unter allen Umständen die denkbar besten Unterrichtserfolge erzielt.

M. Rusch, k. k. Professor, Anleitung zum Gebrauche des Rechenstabes. Auch für solche, welche nur die Kenntnisse der Volksschule besitzen. Wien. A. Pichler's Witwe und Sohn. 1898. 50 Pfg.

Der Rechenstab besteht der Hauptsache nach aus einem festen und aus einem beweglichen Lineal. Das bewegliche Lineal ist in das feste eingelassen, so dafs es in demselben hin- und hergeschoben werden kann. Aus diesem Grunde wird es auch der »Schieber« genannt. Das feste wie das Schieber-Lineal sind sodann gleich unseren Mafsstäben an ihren beiden

Rändern (dem oberen und dem unteren) durch kurze senkrechte Strichelchen geteilt. Der ganze Apparat enthält sonach vier geteilte Linien. Die erste Aufgabe nun, welche am Rechenstab gelöst und geübt werden mufs, besteht im Einstellen und im Ablesen einer Zahl. Es ist dies, wie sich aus der auf Seite 5 bis 7 entwickelten Anleitung ergibt, bereits ein ziemlich komplizierter Vorgang. Noch schwieriger und verwickelter aber gestaltet sich das Multiplizieren, Dividieren, Quadrieren, Kubieren und Logarithmieren. Dabei mufs der Schieber bald hierhin bald dorthin geschoben oder auch ganz umgekehrt und mit der Rückseite, welche wieder besonders geteilt ist, verwendet und eingestellt werden. Aufserdem sind die verschiedensten Zahlen von den Teilstrichelchen des festen und des beweglichen Lineals abzulesen, was sich wiederum als eine mehr oder weniger mühevolle Arbeit erweisen dürfte. Dessenungeachtet mag der Rechenstab für gewisse Zwecke und in der Hand des Werkstattarbeiters gute und selbst vorzügliche Dienste leisten. So behauptete der k. k. Salinenverwalter Franz v. Schwind ausdrücklich: »Der Rechenstab ist ein Instrument, mit dem einerseits bekannte gewöhnliche Rechnungen leicht und sicher aufgelöst werden können, andrerseits aber werden durch seine blofse mechanische Handhabung Rechnungsresultate erlangt, die ohne ihn nur mittels gründlicher mathematischer Vorkenntnisse erreicht werden können.« Wenn aber diese Behauptung auf Wahrheit beruht, dann hat sich Professor M. Rusch durch Abfassung seiner »Anleitung«, welche »den Rechenstab auch Leuten, die nur die Kenntnisse der Volksschule besitzen, zugänglich zu machen und dadurch dieses, gewifs grofse Vorteile bietende Instrument allgemeiner verbreiten zu helfen« sucht, ein unbestreitbares Verdienst erworben.

W. Stenzel, Lehrer, Zur Gesetzes- und Wirtschaftskunde. Rechenaufgaben für Knaben-Fortbildungsschulen und die Oberklassen der Volksschulen. Plauen i. V. A. Kell. 1898. 45 Pfg.

Veranlassung, Inhalt und Tendenz dieser eigenartigen Aufgabensammlung wurden vom Verfasser in der »Einleitung« selbst folgender Weise beschrieben: »Zu einem Mittelpunkte des Fortbildungsschulunterrichts ist die Gesetzes- und Wirtschaftskunde noch nicht geworden. Zeitweise berühren gewifs der Deutschunterricht, die Geschichte und die Geographie, die Berufskunde und das Rechnen ihr Gebiet. Sollte dies aber bei der Schwierigkeit und der Bedeutung einer klaren Erkenntnis unseres öffentlichen Lebens genügen? — Viele Kapitel der Gesetzes- und der Wirtschaftskunde sind ohne zahlenmäfsige Veranschaulichung kaum zu verstehen. Die hellste Beleuchtung wird ihnen erst durch das Rechnen gewährt. Dieses aber erlangt durch Aufgaben aus dem Bereiche unseres Staatslebens wieder das wünscheswerteste Interesse. Wie man bereits die verschiedenen Vorfälle des Berufslebens zum Stoffe des Rechenunterrichts genommen hat, so ist im vorliegenden Hefte versucht worden, die Gesetzes- und Wirtschaftskunde im Zusammenhange rechnend zu behandeln. Sie soll neben dem Berufe in den Rechenstunden herrschen ..... Um aber das Heft auch dem späteren Leben des Schülers dienstbar zu

machen, in dem häufig, wie jeder Zeitungsbriefkasten zeigt, Rechtsfragen an den Mann herantreten, so ist am Ende eine alphabetische Übersicht beigegeben, die besonders zum Nachschlagen über Bestimmungen des Arbeitsvertrages Verwendung finden könnte. Statistische Angaben sind gern verwendet worden, damit der Schüler den Zweck der Volks- und Berufszählungen einsehe. Bei allen Angelegenheiten der Gemeinden ist als Beispiel die Stadt Plauen gewählt worden, um nicht von einem Orte zum andern zu springen oder Phantasieaufgaben zu bilden.« — Über die Stoffanordnung gibt folgende »Inhalts-Übersicht« Aufschlufs: »I. Einführung in die Gesetzeskunde: A. Die Gemeinde. B. Der Staat. C. Das Reich. II. Die Erwerbsthätigkeit in unserm Vaterlande: A. Erzeugung (Produktion). B. Verkehr. III. Steuerwesen: A. Direkte Steuern. B. Indirekte Steuern und Zölle. IV. Arbeiterschutz-Gesetzgebung: A. Verhütung von Schädigungen. B. Krankenversicherung. C. Unfallversicherung. D. Invaliditäts- und Altersversicherung.« — Schliefslich sprechen wir unser Urteil, das sich uns bereits bei der ersten flüchtigen Durchsicht aufgedrängt und dann bei der zweiten und sorgfältigeren Lektüre bestätigt hat, noch in den Worten aus: Der Verfasser hat mit seiner Aufgabensammlung eine zeitgemäfse Idee auf mustergültige Weise verwirklicht.

M. Wald, Lehrer, Gewerbliche und landwirtschaftliche Buchführung nebst Geschäfsaufsätzen. Für Volksschulen und Fortbildungsschulen. Berlin. Verlag der Buchhandlung der »Deutschen Lehrerzeitung«. 30 Seiten. 30 Pfg.

Das klar geschriebene und hübsch ausgestattete Schriftchen hält, was es auf dem Titelblatte verspricht. Es gibt eine kurze, aber treffliche Anleitung, wie man unsere Schüler zunächst in »Die einfachste Buchführung« mit »I. Inventarien. II. Haushalts-Tagebuch. III. Kundenbuch (Contobuch)«, sodann in die »Gewerbliche Buchführung« mit »IV. Geschäfts-Tagebuch. V. Warenbuch. VI. Kassenbuch. VII. Hauptbuch. VIII. Vermögens-Aufstellung«, ferner in die »Landwirtschaftliche Buchführung« mit »A. Grundbuch, B. Wirtschaftsbuch, C. Inventarbuch und D. Lohnbuch,« endlich in die wichtigsten »Geschäfts-Aufsätze«, nämlich »A. Rechnungen, B. Quittungen und Schuldscheine, C. Zeugnisse, D. Anzeigen für die Zeitung, E. Verträge (Kontrakte), F. Geschäftsbriefe und G. Briefaufschriften« einzuführen vermag. Freilich ist dieser grofse und weitschichtige Stoff fast auf einen zu engen Raum zusammengefafst, aber für Schulen mit einfachen Verhältnissen dürfte es sich immerhin bestens eignen und darum sei es hiemit auch zur Einführung in derartigen Schulen wärmstens empfohlen.

K. H. L. Magnus, Seminarlehrer und **K. Wenzel**, Lehrer an der Handels- und Handwerkerschule, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. Nach den ministeriellen Bestimmungen vom 5. Juli 1897 bearbeitet. (Hannover und Berlin, Carl Meyer. 1898.) Dritte Stufe: Die Bruchrechnung und die Schlufsrechnung. 7. Auflage. 35 Pfg. Vierte Stufe: Die Grundrechnungsarten mit unbenannten und benannten ganzen Zahlen. 7. Auflage. 35 Pfg.

In 5 Abschnitten »1. Die Grundrechnungsarten mit unbenannten und

mit einsortigen ganzen Zahlen. 2. Die Grundrechnungsarten mit mehrsortigen ganzen Zahlen. 3. Die Dezimalbrüche. 4. Die gemeinen Brüche. 5. Die Schlufsrechnung« führen die beiden Rechenhefte eine solche Fülle von unbenannten, benannten und angewandten Aufgaben vor, dafs dieselben gewifs allen und auch den weitgehendsten Anforderungen genügen. Ein weiterer Vorzug dieser Aufgabensammlung besteht darin, dafs die angewandten Rechenbeispiele samt und sonders aus dem praktischen Leben und zwar meistens aus den verschiedenen Handwerken und Gewerben gegriffen sind. Endlich haben wir ihr noch klaren, sauberen und fehlerfreien Druck nachzurühmen. Es mufs ein wahres Vergnügen sein, nach den zwei Rechenheften in einer Handwerker- oder gewerblichen Fortbildungsschule arbeiten zu dürfen. Schüler und Lehrer werden sich ihrer gleich gerne bedienen.

R. Göhler, Lehrer, Dezimalzahlen und Brüche im Rechenunterricht der Volksschule. Skizzen zur methodischen Behandlung dieser Zahlen, sowie Aufgaben für das Kopfrechnen. Leipzig. A. Hahn. 1898. 63 S. 1. M.

»Das vorliegende Büchlein ist für das Studierzimmer sowie für die Schulstube abgefafst. Dem Anfänger in der Lehrkunst sollen die Skizzen ein Wegweiser in der methodischen Verarbeitung des Rechenstoffes sein, und dem erfahrenen Berufsgenossen dienen sie vielleicht zur Anregung, die hier behandelten Partien einmal anders als in der gewohnten Weise durchzunehmen.« — Der Verfasser liefs sich also, wie wir den eben zitierten Worten zu entnehmen vermögen, bei der Abfassung seines Schriftchens von zwei Zielen oder Zwecken leiten. Er wollte durch dasselbe einerseits dem jungen Lehrer praktische Anleitungen und Belehrungen, und andererseits dem erfahrenen und erprobten Schulmanne neue Anregungen geben. Beides ist ihm in der That bestens gelungen. Wir können darum die Broschüre mit gutem Gewissen zum Studium wie zum unmittelbaren Schulgebrauch wärmstens empfehlen.

Litteraturbericht über die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften.

Von **H. Scherer.**

II.

O. Külpe, Prof., Einleitung in die Philosophie (2. verbesserte Aufl. 279 S. 5 M. Leipzig, Hirzel, 1898), gibt eine übersichtliche Orientierung über das Werden und Wesen der Philosophie in ihren verschiedenen Richtungen nebst Hinweise auf die Litteratur zum weiteren Studium: die Darstellung ist leicht verständlich.

Eine »Einleitung in die Philosophie von Professor Dr. W. Jerusalem« (Wien, W. Braumüller, 1899, 3 M.) ist uns erst dieser Tage zugegangen; eine Beurteilung müssen wir bis zu unserem nächsten Litteraturbericht verschieben.

»Die Grundzüge einer allgemeinen Weltanschauung von Dr. E. Jaesche« (Leipzig, O. Wigand, 1897, 102 S., 2 M.) enthalten ein klares

Bild von einer auf den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung der Gegenwart aufgebauten Weltanschauung. Das Buch zerfällt in zwei Teile: Die Wissenschaft als Forschung und die Wissenschaft als Geschichte; jeder Teil umfafst vier Unterabteilungen: Die körperliche Welt, die belebte Welt die bewufste Welt und die selbstbewufste Welt. Es ist selbstverständlich, dafs zum Verständnis einer solchen Darstellung, welche die Begründung ihrer Richtigkeit in der allerkürzesten Form geben mufs, eine allgemeine Kenntnis der Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in den Einzelwissenschaften vorausgesetzt werden mufs; ist diese Voraussetzung vorhanden, dann wird das vorliegende Buch mit Interesse und Nutzen gelesen werden.

Psychologie im Umrifs. Eine Darstellung der Grundgesetze des Seelenlebens von Dr. R. Eisler. (Leipzig, Schnurpfeil, 104 S. 60 Pfg.) Auf Grund der besten und neuesten Werke auf diesem Gebiete gibt der Verfasser eine übersichtlıche und leicht verständliche Darstellung der wichtigsten Thatsachen des Seelenlebens; wer den Inhalt des Schriftchens voll und ganz erfafst hat, kann getrost an das Studium gröfserer Werke gehen.

Dr. Sully, Handbuch der Psychologie für Lehrer, (eine Gesamtdarstellung der pädagogischen Psychologie übersetzt v. Dr. Stimpfl. 447 S. 4 M. Leipzig, Wunderlich, 1898) hat die Ergebnisse der physiologischen Psychologie und der Kinderpsychologie, wie sie in den einschlägigen Werken der deutschen, französischen und englischen Forscher niedergelegt sind, verarbeitet und mit der Pädagogik in Beziehung gesetzt, was dem Verfasser um so leichter möglich war, als er beide Fächer als Universitätsprofessor in London vertreten hat, resp. noch vertritt; besonders aber mufs hervorgehoben werden, dafs die Thatsachen der Entwicklungslehre durchgängig berücksichtigt worden sind, wodurch wir eine für die Pädagogik besonders wertvolle genetische Darstellung der Psychologie erhalten. Die Darstellung ist klar und anschaulich. Suggestion ist übrigens nicht, wie S. 161 behauptet wird, mit Association identisch.

W. Wundt, Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele (3. umgearbeitete Aufl. 519 S. 10 M. Hamburg und Leipzig 1897, Leop. Vofs); das Werk ist s. Z. in den »N. Bahnen« eingehend besprochen worden, die neue Aufl. ist vielfach verbessert und nach dem Fortschritt dieser Wissenschaft umgearbeitet worden.

W. Wundt, Grundrifs der Psychologie. (3. verb. Auflage. 403 S. Leipzig 1898, W. Engelmann. 6 M.) Auch von diesem Buche ist die 1. Aufl. s. Z. in den »N. Bahnen« (VI, VIII) eingehend besprochen worden; wer sich eingehend mit dem Studium der Psychologie als Wissenschaft beschäftigen will, mufs zu diesem Buche greifen. Die neue Auflage ist entsprechend der Fortentwickelung der Wissenschaft verbessert. Die »Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele« können als Ergänzung zu diesem Werk dienen.

Prof. Dr. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie in 15 Vorlesungen. (Mit 23 Abbildungen im Text. 4., teilweise

umgearbeitete Auflage. 263 S. Jena, 1898. G. Fischer. 5 M.) Neben den psychologischen Schriften von Wundt steht gleichwertig das genannte Buch von Ziehen; es enthält eine klare Darstellung der physiologischen Psychologie und tritt in einzelnen Punkten in Gegensatz zu Wundt, doch scheint uns das jetzt nicht mehr sehr wesentlich zu sein.

Wertvolle und besonders beachtenswerte Ergänzungen zu den genannten Handbüchern der Psychologie finden wir in der »Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie«, herausgegeben von H. Schiller, Prof. und Geh. Oberschulrat, und Th. Ziehen, Prof. (Berlin, Reuther und Reichard). Es liegen uns vor: 1. Cordes, Psychologische Analysen der Thatsachen der Selbsterziehung (56 S. 1,20 M.), in welcher Schrift ein Beitrag zur psychologischen Forschungsmethode der Selbstbeobachtung geliefert wird und auf Grund der bei der Untersuchung sich ergebenden Thatsachen die psychischen Voraussetzungen und die Vorgänge der Selbsterziehung besprochen werden. 2. Dr. Altenburg, Die Kunst des psychologischen Beobachtens (76 S. 1,60 M.), weist auf die Notwendigkeit und den Wert psychologischer Beobachtungen für den Lehrer hin und bespricht dieselben nebst den vom Verfasser in dieser Hinsicht gemachten Erfahrungen eingehend. 3. Fauth, Prof., Das Gedächtnis (88 S. 1,80 M.) ist von uns in den Neuen Bahnen (IX) eingehend besprochen worden; das Schriftchen orientiert eingehend über den gegenwärtigen Stand der Frage, bespricht das unbewufst und bewufst wirkende Gedächtnis und die Verwertung in der Schule. 4. Ziehen, Prof., Die Ideenassociationen des Kindes I (66 S. 1,50 M.) gibt eine Darstellung dieses Gegenstandes nach den Ergebnissen der experimentellen Methode; es ist ein wertvoller Beitrag zum Ausbau der Kinderpsychologie, dessen Ergebnisse allerdings noch der weiteren Prüfung durch Erfahrung und Versuche bedürfen.

Als Lehrbuch zum Unterricht in der Psychologie dient die »Anschauungs-Psychologie« mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht. Von E. Martig, Seminardirektor (4. verbesserte Auflage, 301 S. 3 M. Bern, Schmidt und Franke, 1897). Der Seminarist, dem zum erstenmal dieser Lehrgegenstand entgegentritt, für dessen Auffassung die Fähigkeit zum abstrakten Denken und ein bedeutender Grad logischer und sprachlicher Schulung vorausgesetzt wird, mufs auf anschaulichem Weg an denselben herangeführt werden; der Lehrer und somit auch das Lehrbuch müssen von Beobachtungen, Erfahrungen, Thatsachen und Beispielen aus der Geschichte, der Litteratur und dem täglichen Leben ausgehen und aus ihnen die Lehren ableiten. Anderseits darf es aber ein Lehrbuch der »Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik« nicht bei der Ableitung und Zusammenfassung dieser Lehren belassen; es mufs dieselben auch zu der Fachwissenschaft des Lehrers, zur Pädagogik in Beziehung setzen, mufs die abgeleiteten Lehren auf die Lösung von Erziehungsfragen in Anwendung bringen; dadurch wird einerseits das Interesse an den psychologischen Fragen bei den Seminaristen erhöht und anderseits

wieder tiefer in das Verständnis derselben hineingeführt. Nach dieser Methode ist das vorliegende Buch bearbeitet; es hat sich auch bereits als Lehrbuch für den Seminar- und Selbstunterricht bewährt. Der Verfasser hat seinen Anschauungsstoff aus dem Wissens- und Gedankenkreise seiner Zöglinge genommen; er hat bei der Feststellung der Grundlehren der Psychologie die Ergebnisse der psychologischen Forschung so viel als möglich berücksichtigt und läfst durch die Anwendung derselben auf die Lösung pädagogischer Fragen den Zögling schon tiefe Blicke in seine eigentliche Fachwisssenschaft thun.

Nach derselben Methode ist das Werk: »Die Elemente der Psychologie«, anschaulich dargestellt und auf die Pädagogik angewandt von H. de Raaf, Seminardirektor, autorisierte Übersetzung aus dem Holländischen von W. Rheinen, Hauptlehrer (118 S. 1,60 M. Langensalza, H. Beyer und Söhne 1897) bearbeitet. Die Beispiele sind dem Erfahrungskreise des Zöglings entnommen, die Wiederholung und Anwendung der durch Ableitung aus den Beispielen gewonnenen Lehren wird durch Stellen geeigneter Fragen veranlafst.

Das für den Gebrauch in Lehrerseminarien bestimmte Werkchen: Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis unter Mitwirkung von Direktor Jahn herausgegeben von Dr. K. Heilmann, Seminardirektor, ist in neuer Aufl. erschienen (3. verbesserte Aufl., Leipzig, Dürr, 1899); das Büchlein ist, wie der Verfasser berichtet, auch in aufserpreufsischen und aufserdeutschen Ländern verbreitet und in vielen Seminarien eingeführt.

Das bekannte Werk von Dr. Lange, Über Apperzeption, eine psychologisch-pädagogische Monographie, ist in 6. Aufl. (Leipzig, Voigtländer 1899) erschienen; im 1. Teil wird die Lehre von der Apperzeption und die Entwicklung des Apperzeptionsbegriffes von Leibnitz bis Wundt erörtert und im 2. wird die Anwendung dieser Lehre in der Pädagogik eingehend behandelt. Im letzteren kommen die Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs zur eingehenden Darstellung.

G. Schumann und G. Vogt. Lehrbuch der Pädagogik. 2. Teil: Psychologie. (264 S. 10., umgearb. Aufl. Hannover 1898, C. Meyer. 2,50 M.) Der vorliegende 2. Teil des bekannten Lehrbuches ist von Seminardirektor Voigt völlig neu bearbeitet worden; hier wird nun die angekündigte Bearbeitung des Werkes nach Herbartschen Grundsätzen wirklich zur Ausführung gebracht, — nicht zum Vorteil desselben. Herbarts Psychologie ist eben in ihren Grundlagen veraltet; warum will man sie nun wieder aufbacken und mit etwas neuem Teig vermengen? Wenn auch der Verfasser die neueren wissenschaftlichen Werke der Psychologie benutzt hat und so in einzelnen Teilen aus dem Bannkreis der Herbartschen Psychologie herausgekommen ist, so bleibt er im ganzen doch darin und kann so sein Buch nicht so gestalten, dafs es den heutigen Anforderungen der psychologischen Wissenschaft entspricht; nicht die metaphysischen Untersuchungen über das Verhältnis von Seele und Leib zueinander und das Wesen des Geistes, wie wir es in dem vorliegenden Buche finden, sondern eine eingehende und klare Darstellung der Er-

gebnisse der physiologischen Psychologie müssen heute der Ausgangspunkt der Psychologie sein, an welche sich eine Darstellung des Empfindungslebens anschliefst, aus dem dann das Denk-, Gefühls- und Willensleben herauswächst. Geschieht dies und wird dann die eigene innere Erfahrung des jungen Lehrers zur Veranschaulichung herangezogen, dann ist es nicht nötig, so viele Beispiele aus Geschichte und Litteratur zu geben; uns scheint es, als hätte der Verfasser immer seine Seminaristen als Leser im Auge gehabt, für die aber doch das Buch nicht bestimmt ist und seiner ganzen Anlage nach nicht bestimmt sein kann. Warum die »Aufgaben« und »praktischen Folgerungen« in den Abschnitten vom Gefühls- und Willensleben fehlen, ist uns nicht ersichtlich; das Willensleben ist auf 18 Seiten abgethan (bei Jahn 48, bei Sully 51), die Freiheit des Willens entschieden falsch dargestellt. Zu einem guten Buch gehört auch ein Inhaltsverzeichnis. Wir können das Buch den Werken von Sully und Jahn, die ähnliche Zwecke im Auge haben, nicht gleichstellen.

Fr. Krause, Rektor, Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. Psychologisch-pädagogische Briefe. 1. Teil: Das Vorstellungs- und das Denkleben. (288 S. Dessau 1898, R. Kahle (H. Österwitz). 3 M.) Den Ursprung verdankt die vorliegende Schrift der Unterweisung, welche der Verfasser in dem betreffenden Gegenstand einer Anzahl von Handarbeits-Lehrerinnen gegeben hat, um ihrer Lehrarbeit eine sichere Grundlage zu geben; in erster Linie soll daher auch das Buch zur Belehrung von Handarbeitslehrerinnen dienen, damit sie ihren Unterricht pädagogisch gestalten und ihm so »eine vollberechtigte Stätte in der Erziehungsschule verschaffen.« Dieser Zweck des Buches bestimmte Inhalt und Form der Darstellung; sie hält sich im allgemeinen von jedem wissenschaftlichen Apparat, der nicht unbedingt notwendig ist, fern und ist anschaulich und lebendig, ohne jedoch unwissenschaftlich und langweilig zu werden. Psychologische und pädagogische Belehrung sind überall eng miteinander verflochten; am Schlufs gibt der Verfasser eine Zusammenfassung und übersichtliche Darstellung des in 13 Briefen Behandelten aus der Seelen- und Erziehungslehre. Junge Lehrer werden das Buch mit Interesse und Nutzen studieren; ob es jedoch in allen seinen Teilen für Handarbeitslehrerinnen anschaulich, klar und fafslich genug ist, möchten wir bezweifeln. Der Verfasser hätte besser sein Buch dem speziellen Zweck anpassen sollen, da ähnliche Werke für Lehrer nun wohl genug vorhanden sind.

Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der Kinderpsychologie sind schon in den »Neuen Bahnen« (X) im Zusammenhang besprochen worden; wir lenken hier die Aufmerksamkeit unserer Leser auf einige wichtige Erscheinungen auf diesem Gebiet. — Berthold Siegismund »Kind und Welt« ist neu herausgegeben und mit Einleitung und Anmerkungen versehen worden von Rektor Ufer (2. verm. Aufl. 199 S. Braunschweig, Vieweg u. S. 1897, geb. 2 M.); die Einleitung gibt über die Entstehung des Buches und den heutigen Stand der Kindespsychologie Auskunft, und die Anmerkungen berichtigen und ergänzen die Beobachtungen Siegismunds nach den neuesten Forschungen.

»Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse« von Prof. Baldwin, ist unter Mitwirkung des Autors nach der dritten englichen Auflage ins Deutsche übersetzt von Dr. Ortmann und mit einem Vorwort versehen von Prof. Ziehen (470 S. 17 Fig. 10 Tab. Berlin, Reuther und Reichard, 1898. 8 M.) Das Werk ist von besonderer Bedeutung, weil es seinen Gegenstand streng wissenschaftlich und im Zusammenhang mit der physiologischen Psychologie und der Entwicklungslehre behandelt, so dafs wir eine physiologische Entwicklungsgeschichte des kindlichen Geistes erhalten. Die Theorie wird auf dem Wege der Induktion aus den Thatsachen der Erfahrung abgeleitet und dann auf dem Wege der Deduktion begründet.

Zwei Werke aus diesem Gebiete der Psychologie sind uns noch in diesen Tagen zugekommen; wir müssen uns damit begnügen, sie hier zu nennen und die Besprechung selbst uns für den nächsten Litteraturbericht vorbehalten. Die »Psychologie der Kindheit von Prof. Dr. Fr. Tracy« bietet eine Gesamtdarstellung der Kinderpsychologie und ist übersetzt von Dr. Stimpfl (28 Abb. 158 S. 2 M.); das andere Werkchen behandelt »Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde« und ist von W. Ament verfafst (213 S. 2,40 M.); beide Schriften sind bei F. Wunderlich in Leipzig 1899 erschienen.

Als ein wertvoller Beitrag zur Psychologie und besonders der Kindespsychologie mufs auch das Werk von »Prof. Grofs, Die Spiele der Menschen« (538 S. Jena, Fischer, 1899, 10 M.) betrachtet werden. Es steht einzig in seiner Art auf diesem Gebiete da, indem der Verf. die psychologischen Ursachen und Bedingungen des Spiels zu ergründen und zu erklären sucht; im 1. Teil wird das System der Spiele eingehend zur Darstellung gebracht, im 2. auf induktivem Wege daraus die Theorie gewonnen. Der Verf. erörtert auch die pädagogische Bedeutung der Spiele; hier hätten wir konsequentere Folgerungen aus seinen Grundanschauungen über die Spiele erwartet.

Zur Prinzipienfrage der Psychologie von Dr. Heinrich (74 S. Zürich, Speidel, 1899 2 M.) Der Verf. sucht im Zusammenhang der Psychologie mit der Naturwissenschaft und den Unterschied von der Philosophie darzustellen und daraus Folgerungen bezüglich Methode der psychologischen Forschung zu gewinnen.

Mehr Interesse für uns als dieses Schriftchen hat die folgende: W. Heinrich, Die moderne Physiologische Psychologie in Deutschland (2., teilw. umgearbeitete und vergröfserte Ausgabe, 249 S. Zürich, Speidel, 4 M.) Sie bietet eine historisch-kritische Untersuchung des Gegenstandes mit besonderer Berücksichtigung des Problems der Aufmerksamkeit und bespricht von diesem Standpunkte aus nach einem einleitenden Überblick über die Entwicklung der Psychologie bis Herbart, Ulrici und Lotze, die Theorien von Fechner, v. Helmholtz, Wundt, Külpe, Ziehen u. a. Im Schlufskapitel gibt der Verf. dann eine kritische Betrachtung der verschiedenen Ansichten.

Dr. Woltmann, Die Darwin'sche Theorie und der Sozialismus. Ein Beitrag zur Naturgeschichte der menschlichen Gesellschaft.

(397 S. 5 M. Düsseldorf, H. Michel, 1898). Wer die Soziologie, resp. den Sozialismus, die Grundwissenschaft der Sozialethik, mit Erfolg studieren will, mufs sie in Zusammenhang mit der Biologie und damit mit der Darwin'schen Theorie bringen; das thut der Verfasser des vorliegenden Buches. Er beginnt mit einer Übersicht über die bisherigen Leistungen auf diesem Gebiete und deren Ergebnisse, entwickelt dann die naturgeschichtlichen Grundlagen der Sozial- und Geschichtswissenschaft und unterzieht endlich das Verhältnis des Darwinismus zum Sozialismus einer kritischen Betrachtung.

Es ist interessant, mit dem Inhalt der soeben besprochenen Schrift den der folgenden zu vergleichen: Die Menschheit von O. Werner. (260 S. Leipzig, Haberland, 1899.) Sie enthält Gedanken über die religiöse, kulturelle und ethische Entwicklung der Menschheit. Der Verf. tritt aber in strengen Gegensatz zum Darwinismus, indem er von der Ansicht ausgeht, dafs das Tierreich aus der Entartung der Menschheit sich entwickelt habe und ebenso die auf niederer Kulturstufe stehenden Völker durch Entartung entstanden seien; nach unserer Ansicht stimmen hiermit weder die Thatsachen der Paläontologie nach die der Kulturgeschichte überein. So interessant nun auch manche Ausführungen des Verfassers sind, so trägt das Buch doch für den Ausbau der Soziologie wenig bei, da eben von einer nach unserer Ansicht falschen Voraussetzung ausgegangen wird; immerhin ist es lesenswert.

Dr. Woltmann, System des moralischen Bewufstseins mit besonderer Darlegung des Verhältnisses der kritischen Philosophie zu Darwinismus und Sozialismus. (391 S. Düsseldorf, H. Michel, 1898.) Dieses Werk steht auf der Basis, welche in dem obengenannten Werk des Verf. gelegt worden ist; es will die Ethik auf biologischer, kritischer und sozialer Basis aufbauen. Das 1. Buch handelt von der Theorie der moralischen Erfahrung; der Verf. bespricht, prüft und kritisiert die verschiedenen Auffassungen, die sich hier nach den genannten Gesichtspunkten geltend gemacht haben, und stellt dann den Begriff der Sittlichkeit fest. Im 2. Buche bringt der Verfasser dann die Entwicklungsgeschichte des moralischen Bewufstseins zur Darstellung; nachdem er die Idee einer moralischen Entwicklungsgeschichte näher erörtert hat, sucht er die moralische Geschichte der Menschheit und so die Sittlichkeit als biologisches Problem darzustellen, wobei auch die tierische Vorgeschichte der Sittlichkeit und die Vorgeschichte des moralischen Bewufstseins besprochen werden, woran sich dann eine vergleichende Moralgeschichte und eine Geschichte der Ethik anreiht. Im 3. Buche bespricht der Verfasser die Anwendung der sittlichen Prinzipien der modernen Ethik auf das Leben; die soziale Organisation und die Erziehung erfahren hier eine besondere Betrachtung. Man kann nicht bestreiten, dafs es dem Verfasser im grofsen und ganzen gelungen ist, die Ergebnisse und Methoden der Naturwissenschaft für die Lösung der ethischen Probleme mit Erfolg zu verwerten, um daraus eine festbegründete und doch ideal gerichtete Lebensanschauung zu gewinnen; allein man wird auch nicht leugnen können, dafs man nicht allen Folgerungen des Verfassers zustimmen kann, dafs nicht alle Urteile be-

gründet und alle Fragen so eingehend und klar erörtert worden sind, wie es zu wünschen wäre.

Dr. Achelis, Ethik. (159 S. 0,80 M. Leipzig, G. J. Göschen, 1898.) Nach einer kurzen Betrachtung der Methode und Aufgabe der Ethik, wird eine übersichtliche Darstellung der Geschichte der Ethik und eine Kritik der verschiedenen Systeme geboten; sodann werden die sittlichen Erscheinungen in Sprache, Mythologie und Religion, im sozialen Leben, im Recht und in der Kunst dargestellt, woran sich eine Darstellung der Prinzipien der Sittlichkeit, der Motive, Ideale und Normen derselben. anschliefst. Die Darstellung ist allerdings kurz zusammenfassend, aber sie ist klar und übersichtlich.

Lipps, Die ethischen Grundfragen. (308 S. Hamburg, Leop. Vofs, 1899, 5 M.) Die 10 Vorträge, in welchen der Verf. die ethischen Grundfragen in anschaulicher und klarer Weise erörtert, sind teilweise im Volkshochschulverein in München gehalten worden; daraus erklärt es sich, dafs sie auch für denjenigen, der sich mit solchen Fragen noch nicht eingehend beschäftigt hat, leicht verständlich sind. Interessant und lehrreich sind sie aber ganz besonders dadurch, dafs der Verfasser stets die ethischen und ganz besonders die sozial-ethischen Probleme der Gegenwart bei seinen Erörterungen ins Auge fafst.

Ein sehr interessantes Werk bietet uns Albrecht Rau in seiner Schrift: »Die Ethik Jesu«, ihr Ursprung und ihre Bedeutung vom Standpunkte des Menschentums. (221 S. 4,50 M. Giefsen, E. Roth, 1899.) Der Verfasser beginnt mit einer Erörterung über die religiöse und wissenschaftliche Weltauffassung und weist nach, dafs die letztere auch eine sittliche, ja eine religiöse Seite habe; von hier aus wendet er sich dann zu der religiösen Weltauffassung der Juden, der psychologischen Bedeutung der jüdischen Schöpfungslehre und des Jehovahglaubens und dem Zusammenhang des Christentums mit dem Judentum in historischer und psychologischer Hinsicht. Im 2. Kapitel bespricht er sodann die aus dem heidnischen Idealismus entstammenden Prinzipien der Ethik Jesu; der Verf. hätte hier, wie auch in Kap. I, scharf zwischen Religion resp. Christi Lehre und dem Kirchenchristentum unterscheiden müssen, dann wäre er den ersteren namentlich dem Christentum Jesu, nach unserer Ansicht, gerechter geworden. Im 3. Kapitel wird gezeigt, wie Jesus zu seiner Lehre gekommen ist, wo die Wurzeln derselben, namentlich seiner Ethik, zu suchen sind; wir sehen hier, dafs auch Jesus, wie alle und auch die edelsten Menschen, ein Kind seiner Zeit war. Im 4. Kapitel legt der Verf. zunächst die Bedeutung der Ehe für das soziale und sittliche Leben dar; sodann hebt er den Fortschritt in der christlichen Auffassung der Ehe gegenüber der jüdischen hervor, aber auch die Schattenseiten derselben, und die daraus hervorgehenden Verirrungen im Mittelalter. Im fünften und letzten Kapitel endlich werden die sittlichen Ideen der Bergpredigt einer kritischen Betrachtung unterzogen; wie oben, so hätten wir auch hier eine scharfe Unterscheidung zwischen dem Christentum Jesu und dem der Kirche gewünscht. Hätte der Verf. dies gethan, so hätte er sicher die Ethik Jesu, abgesehen von den Schlacken, die auch ihr aus

den Zeitverhältnissen und Lebensanschauungen der Zeit anhaften, höher gewertet, als es geschicht; allerdings paſst diese Ethik nicht mehr in allen ihren Teilen ganz für unsere Zeit, aber ihr Kern, Gottes- und Menschenliebe, bleibt für alle Zeiten bestehen und bildet den Kern des wahren Menschentums. Dazu kommt noch, daſs, wie Woltmann in dem oben besprochenen Buche sagt, in dem Christentum Jesu »Lehre und Leben, Idee und Wirklichkeit, in der Persönlichkeit Jesu zur vollkommenen Lebenswahrheit verschmolzen ist.« Man muſs nur an diese Ethik »denselben Maſsstab der moralischen und rationellen Kritik legen, wie an jede andere moral-historische Thatsache«; denn »auch der moralische Inhalt der Jesulehre bedarf der Kritik und Fortentwicklung; den dauernden Gehalt herauszuschälen, ihn rücksichtslos von allen fremdartigen und unfruchtbaren Elementen zu trennen und zu unserer eigenen Lebensgestaltung wertvoll zu machen, das muſs unser sittliches Verhältnis zu seiner Lehre in die Bahn kritischer Wahrheit leiten.« (Woltmann a. a. O.) Stimmen wir also mit der Wertung der Ethik Jesu seitens des Verfassers nicht überein, so müssen wir doch sein Werk als ein solches bezeichnen, welches besondere Beachtung verdient.

J. Köstlin, Christliche Ethik. (699 S. 10 M. Berlin, Reuther und Reichard. 1898.) Es gibt eine Ethik des Christentums Jesu; wir haben davon schon oben bei dem Werke von A. Rau, die Ethik Jesu, gesprochen. Diese Ethik kommt in dem vorliegenden Buche nicht zur Darstellung, oder wenigstens nicht in der historischen Auffassung. Der Verf., Prof. der Theologie, bietet vielmehr eine auf dem kirchlichen Dogma aufgebaute, eine kirchliche, eine konfessionelle Ethik; das Buch würde sich also besser »kirchliche« oder noch schärfer »evangelische« Ethik nennen. Wenn die Wissenschaft die kirchliche Dogmatik, die Lehre von der Erbsünde infolge von Adams Fall durch den Satan und die darauf begründete Erlösungstheorie verwirft, so muſs sie auch eine darauf aufgebaute Ethik verwerfen. Damit soll jedoch der Wert des Buches für diejenigen, welche auf dem Standpunkte des kirchlichen Dogmas sich befinden, keineswegs herabgemindert werden. Nach einer orientierenden Einleitung bespricht der Verf. im 1. Teil »Die Voraussetzungen und Grundlagen des christlich-sittlichen Lebens, die sittlichen Anlagen, der Sündenstand, die Heilsoffenbarung« und im 2. Teil »das christlich-sittliche Leben in seiner Verwirklichung«.

Dr. Jahn, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. (2. verbesserte und vermehrte Aufl. Leipzig, Dürr 1899.) Wie des Verfassers Psychologie, so ist auch die Ethik mit Rücksicht auf ihre Beziehungen zur Pädagogik in dem vorliegenden Werke bearbeitet worden. Die Darstellung ist anschaulich und klar; im 4. Teil hat der Verfasser die ethischen Fragen in engere Beziehung zu den unsere Zeit bewegenden ethisch-sozialen Problemen gebracht. Den einzelnen Abschnitten sind Litterarangaben beigefügt, welche Richtlinien für das weitere Studium geben.

S. Hoffmann, Ethisches Lesebuch (184 S. 2 M. Leipzig, Wunderlich 1897) enthält eine Reihe von Abhandlungen, welche den

besten ethischen Werken mit Ausnahme denjenigen der neueren Zeit (Paulsen, Wundt usw.) entnommen und mit Rücksicht auf ihre pädagogische Verwertung zusammengestellt sind.

Im Verlage von E. S. Mittler u. Sohn in Berlin beginnt soeben ein Werk zu erscheinen, welches der Beachtung weiterer Kreise, über die philosophischen Fachkreise hinaus, sicher sein darf. Es ist dies ein Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke, quellenmäſsig bearbeitet von Dr. Rudolf Eisler. Scharfe Begriffsbestimmungen erleichtern ungemein das eingehende Studium eines Faches, besonders aber das eines philosophischen; diese sucht der Verf. zu geben, indem er sie in ihren mannigfachen Modifikationen vom Altertume bis zur jüngsten Gegenwart und zwar quellenmäſsig und möglichst im Wortlaute der Originale (bezw. ihrer Übertragung ins Deutsche) in einer gewissen Ordnung aufführt. Der Hauptsache nach ist das Werk also eine Geschichte der philosophischen Terminologie mit besonderer Berücksichtigung der Begriffe, wodurch die Beziehung zu den Theorien der Philosophen hergestellt wird, ohne daſs diese hier den eigentlichen Gegenstand der Bearbeitung bilden. Vor allem aber will es den Studierenden sowie allen jenen, die mit der Philosophie sich beschäftigen, als Hand- und Hilfsbuch für die erste Orientierung in der Entwickelung bestimmter Begriffe sowie insbesondere für die Lektüre der Philosophen dienen.

Über »Wesen und Ziele der ethischen Bewegung« von Jodl« (Frankfurt, Knauer) haben wir in Bd. IV, S. 322 näher referiert; wir empfehlen hier das Schriftchen nochmals zum Studium, weil die beiden folgenden Schriften dieser »ethischen Bewegung« ihr Dasein verdanken.

Fr. Wyſs, Schulinspektor a. D., Handbuch der humanen Ethik für Eltern und Erzieher wie auch für Schüler der Oberstufe der Volksschule. (228 S. Bern, Schmid und Francke, 1898.) Seiner Bestimmung entsprechend werden in dem vorliegenden Buch die ethischen Lehren an Beispielen aus der Geschichte und Litteratur entwickelt; es kann daher einerseits zur Einführung in das Studium der Ethik wie auch als Handbuch bei Erteilung eines moralischen Unterrichts dienen.

A. Döring, Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre für Eltern und Erzieher. (415 S. 4 M. Stuttgart, Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff) 1898.) Das Buch hat dieselbe Bestimmung wie das vorhergehende, ist aber ausführlicher und gründlicher; wer sich durch das vorherbesprochene Buch mit ethischen Fragen bekannt gemacht hat, wird hier tiefer in dieselben eingeführt und kann dann zu dem Studium der obengenannten wissenschaftlichen Werke über Ethik schreiten. Im ersten Teil des Buches bringt der Verfasser zunächst den Inhalt der Sittenlehre zur Darstellung; im zweiten Teil zeigt er, wie der Unterricht in derselben pädagogisch vorbereitet werden muſs.

Praktische Ethik für Schule und Haus. Ein Handbuch für die sittliche Belehrung und Erziehung der Jugend. Von J. H. Müller. (Berlin, Dümmler. 156 S. 1,50 M. 1898.) Das Buch soll eine Grundlage für den Unterricht in den beiden letzten Schuljahren sein und verwebt

deshalb in seine sittlichen Belehrungen auch Teile der Staats- und Gesetzeskunde, der Volkswirtschaftlehre und Religionsgeschichte. Das Buch kann dem Lehrer beim religiös-sittlichen Unterricht gute Dienste leisten; durch Erweiterung des konkreten Materials aus der Kulturgeschichte und dem Leben würde es an Wert gewinnen.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Unter Bezugnahme auf die in diesem Jahrgange der »Neuen Bahnen« enthaltenen Erörterungen über »Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht« machen wir die Leser der »N. B.« auf eine Anzahl von Schriften noch besonders aufmerksam, in welchen sie weitere Belehrung über die besprochenen Gegenstände finden können.

Wilhelm Heinrich Riehl als Kulturhistoriker. Festrede von H. Simonsfeld. (München, 1898.) Die Schrift orientiert zunächst über die Entwicklung der kulturhistorischen Geschichtsschreibung resp. der Geschichtsschreibung im allgemeinen bis zu unserer Zeit und besonders über die Stellung, welche Lamprecht in derselben einnimmt; sodann stellt sie die Entwicklung eines Teils derselben, der Volkskunde, dar und bespricht nun eingehend die Thätigkeit Riehls auf diesem Gebiet.

Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. Ein Vortrag von Dr. H. Rickert, Prof. der Philosophie. (Freiburg i. B. J. B. Mohr, 1,40 M. 1899.) Der Verf. hat es sich zur Aufgabe gemacht, den »materiellen Gegensatz von Natur und Kultur und den formalen Gegensatz von naturwissenschaftlicher und historischer Methode« darzulegen; für die Beurteilung der bekannten Streitfragen auf dem Gebiete der Geschichtswissenschaft ist die rechte Erfassung dieser Begriffsbestimmungen sehr wichtig und erfüllt deshalb die Schrift einen guten Zweck.

Alte und neue Methoden in der Geschichtswissenschaft von K. Lamprecht (I. Über geschichtliche Auffassung und geschichtliche Methode. II. Ranke's Ideenlehre und die Jungrankianer.) — Zwei Streitschriften den Herrn H. Onken, H. Delbrück und M. Lenz zugeeignet von K. Lamprecht. — Die historische Methode des Herrn von Below. Eine Kritik von K. Lamprecht. — Deutsche Geschichte von K. Lamprecht. Zweite, durchgesehene Auflage. — Diese drei zuerst genannten Schriften, die in R. Gaertner's Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder) in Berlin erschienen sind, orientieren eingehend über die Lamprecht'sche Geschichtsauffassung, und die Angriffe auf dieselbe; die »Deutsche Geschichte«, in demselben Verlage erschienen, ist das Werk, in welchem diese Geschichtsauffassung zum Ausdruck kommt. Bis jetzt sind von diesem Werke fünf Bände erschienen, welche die deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden behandeln. In der Abhandlung über »Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft von Prof. Dr. Bernheim« (Heft 5 u. 6 der »Neuen Bahnen«), sowie in den Ergänzungen dazu (H. 7, 8 u. 9 der »Neuen Bahnen«) wird über den Inhalt

dieser drei Werke, besonders über die »Deutsche Geschichte von K. Lamprecht« so eingehend gesprochen werden, dafs der Leser vollständig darüber orientiert ist und eine weitere Erörterung hier nicht nötig ist.

Von dem in Heft 12 der »Neuen Bahnen« von 1898 (Bd. IX) besprochenen Prachtwerk: »Das XIX. Jahrhundert in Wort und Bild«, Politische und Kulturgeschichte von Hans Kraemer (Deutsches Verlagshaus Bong u. Co., Berlin W., 60 Lieferungen à 60 Pfg.), ist nunmehr der 1. Band vollendet und vom 2. Band liegen bereits eine Anzahl Lieferungen vor. Der 1. Band stellt in 5 Abschnitten (Zeitabschnitten) die politische und kulturelle Geschichte vom Jahre 1795 bis 1840 dar; innerhalb eines jeden Abschnittes kommen zur Darstellung: Staaten- und Völkergeschichte (H. Kraemer), Forschungsreisen (K. Weule), Physik und Chemie (A. Neuburger), Himmelskunde (W. Förster), Technik, Industrie und Verkehrswesen (H. Lux), Architektur und Kunstgewerbe (M. Ravoth), Baukunst (M. Ravoth), Stein- und Buchdruck (H. Kraemer), Rechtspflege und Gesetzgebung (J. Goleschmidt), Musik (F. Walter), Heilkunde (J. Pagel), das geistige Leben (H. Kraemer), Litteratur (K. Steiner). Selbstverständlich kommen diese Einzeldarstellungen, die, ohne die wissenschaftliche Basis zu verlassen, für jeden Gebildeten leicht verständlich sind, nicht in jeder Zeitperiode vor, sondern nur da, wo sie in ihrer Entwicklung sich besonders bemerkbar machen. Der Leser ersieht hieraus, dafs wir hier ein grofsartig angelegtes Werk vor uns haben, aus dem jedermann, besonders aber der Lehrer, gehaltvolle Belehrung schöpfen kann; es zeichnet sich noch besonders durch die zahlreichen und gut ausgeführten Illustrationen aus.

Männer der Zeit. Lebensbilder hervorragender Persönlichkeiten der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit. Herausgegeben von Dr. G. Diercks. (Dresden und Leipzig, C. Reifsner.) Wir haben in Heft 2 dieses Jahrgangs der »Neuen Bahnen« über die drei ersten Bände dieses höchst beachtenswerten Werkes eingehend berichtet; ihnen gleichwertig schliefsen sich nunmehr Bd. 4—7 an. Band 4 gibt ein Lebensbild von dem vielgenannten aber wohl wenig gekannten Philosophen »Fr. Nietzsche«, welches G. Gallwitz dargestellt hat (280 S., 2,40 M.); in vortrefflicher Weise hat der Verfasser in die Darstellung des äufseren Lebensganges den gerade bei Nietzsche so hoch interessanten Entwicklungsgang eingeflochten; er läfst vor unseren Augen die Werke dieses merkwürdigen Mannes entstehen und unterzieht den Inhalt einer objektiven Kritik. Im 5. Bd. gibt Ed. Reufs ein Lebensbild von dem berühmten Musiker »Franz Lifst« (326 S. 3 M.) Von dem bekannten Politiker und Verwaltungsbeamten, dem Präsidenten des preufsischen Abgeordnetenhauses und Oberbürgermeister Max v. Forckenbeck gibt M. Philippson in Bd. 6 (393 S. 4 M.) ein Lebensbild; in demselben bietet der Verf. zugleich einen wertvollen Beitrag zur Geschichte der sechziger und siebenziger Jahre, das vortrefflich ergänzt wird durch das Lebensblld von L. Windhorst, welches uns im 7. Bd. (300 S., 3 M.) J. Knopp bietet; gerade die Gegensätze, welche bei diesen beiden Männern in politischer und kirchlicher Hinsicht auftreten, machen die Lebensbilder sehr wertvoll. Man kann nur wünschen, dafs es der Verlagsbuchhandlung möglich gemacht wird, das verdienstvolle Unternehmen fortzusetzen.

Am 20. Mai 1898 sind 100 Jahre seit der Geburt Wilhelm Stolzes, des Begründers des Stolzeschen stenographischen Systems, verflossen. Daher wird eine kleine Festschrift willkommen sein, welche unter dem Titel »Wilhelm Stolze, Ein Lebensbild zu Ehren seines hundertjährigen Geburstages. Von Marie Mellien« im Verlage der Königlichen Hofbuchhandlung von E. S. Mittler u. Sohn in Berlin (Preis 1 M.) soeben erschienen ist. Die Schrift schildert Stolze in allen Stadien seines Lebens, als Kind, als Jüngling, als Mann — als Bürger, als Gelehrten —, in Haus und Welt, überall seine kerndeutsche Persönlichkeit hervorhebend.

Kaiser Wilhelm I. von Erich Marks. (370 S., 5 M. Leipzig, Dunker und Humblot, 1897) ist eine auf dem eingehenden Studium des Stoffes beruhende und durchaus tendenzlose Biographie; sie wird nicht nur der Person des Kaisers gerecht, sondern auch dem Zeitalter desselben, den Ideen, die diese wichtigste Epoche Deutschlands bewegten, und nicht zuletzt den mafsgebenden Persönlichkeiten dieses unseres Jahrhunderts. Im Vordergrunde steht selbstverständlich die Entwicklung der Persönlichkeit; der Verfasser folgt den Perioden dieser Entwicklung, dem An- und Abschwellen der Einflüsse und Bestrebungen, den Neubildungen und Rückbildungen möglichst genau. Dafs dieses Leben in seiner Entwicklung nur auf dem Hintergrunde des Zeitalters und seiner Ideen, in dem es sich abspielte, und unter Berücksichtigung der für dieses mafsgebenden Persönlichkeiten verständlich ist, ist klar; denn »die Wandlungen und Schicksale der Persönlichkeit hängen auf das engste miteinander zusammen und wollen überall miteinander dargestellt sein.« So enthüllt uns das Buch ein wahrhaft getreues Bild des Hoffens und Werdens des Prinzen von Preufsen, des Königs Wilhelm und des greisen Heldenkaisers.

Die Festschrift zum hundertjährigen Geburtstage Kaiser Wilhelms des Grofsen: Unser Heldenkaiser von Dr. W. Oncken, (herausgegeben von dem Komitée für die Kaiser Wilhelm-Gedächtniskirche zum Besten des Baufonds, 280 S., 23 Vollbilder, 209 Textbilder und Initialen, 37 bisher noch nicht veröffentlichte Briefe, 25 Facsimiles, in Prachtband 5 M. Schall u. Grund, Berlin W.) ist der eigensten Anregung Seiner Majestät des Kaisers entsprungen und ein Denkmal der begeisterten Verehrung, die er seinem unvergefslichen Grofsvater, Kaiser Wilhelm dem Grofsen widmet. Seine Majestät der Kaiser hat den Verfasser und den Illustrator dieses Werkes ausgewählt und von beiden sich wiederholt über den Fortgang ihrer Arbeit eingehenden Bericht erstatten lassen, er hat selbst drei Beiträge für die Festschrift gegeben: das Geleitwort, einen Brief (Seite 183) und das »dem Andenken Kaiser Wilhelms des Grofsen« gewidmete und von Seiner Majestät eigenhändig gezeichnete Gedenkblatt; von ihm selbst rühren auch mittelbar oder unmittelbar die wertvollsten Beiträge zum Text und zu den Abbildungen her und durch ihn wurden dem Verfasser aus dem königl. Hausarchiv in Berlin eine reiche Sammlung von merkwürdigen Briefen zur Veröffentlichung übergeben, welche König Wilhelm im Jahre 1870/71 an Königin Augusta gerichtet hat. Der

Text des Verfassers gibt in 10 Kapiteln ein allseitiges Bild der Geschichte und Persönlichkeit Wilhelms des Grofsen. Es beruht auf jahrelangem Studium aller gedruckten Quellen und ist bereichert worden durch eine Fülle von Einzelzügen, welche dem Verfasser teils von Allerhöchster Stelle, teils von Gewährsmännern aus der nächsten Umgebung des grofsen Kaisers zur Verfügung gestellt worden sind. Die von Prof. Röse geleitete Illustration stellt mit Nachbildungen und Abbildungen aller Art eine vollständige Bildergallerie zur Lebens- und Zeitgeschichte des grofsen Kaisers dar, während die geistvoll erdachten und schwungvoll gezeichneten Initialen dem Leser für jeden Abschnitt die richtige Stimmung geben.

Heinrich Seidels erzählende Schriften erscheinen vollständig in 53 Lieferungen zu 40 Pf. (alle 14 Tage eine Lieferung) in Stuttgart bei J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger. Seidel hat in seinen erzählenden Dichtungen unvergängliche Typen geschaffen, die unserem Volk ans Herz gewachsen sind. Jedermann kennt und schätzt seine liebenswürdigen Sonderlinge, die ihr stilles Glück im kleinen Kreise, in engen Verhältnissen hegen und bewahren, die mit ihrem innigen Gemütsleben gegen alle Dürftigkeiten und Dunkelheiten des Daseins siegreich Stich halten. Für ihre Schicksale fand er den echten, schlichten Erzählerton, jenes klare, natürliche Deutsch, dem alles Aufgeputzte und Gesuchte fremd ist. Anmut und Heiterkeit sind über die Welt des Dichters gebreitet, der das Leben von der Sonnenseite zu betrachten geneigt ist. An ihm erwärmt sich unser innerstes Fühlen, durch ihn stärkt sich unsere Freude an der Natur, deren feinster Kenner und Zeichner er ist, bei ihm finden wir sanften Humor, herzliches Lachen, feinen Spott bis zum derben Spafs, der erfreut, aber nie verletzt. Die neue Ausgabe wird 7 Bände bilden, in deren erstem sämtliche, bisher in verschiedenen Bänden zerstreut gewesenen »Leberecht Hühnchen-Erzählungen« zusammengefafst werden sollen.

P. K. Roseggers's Schriften. Volks-Ausgabe. Zweite Serie. (Die Ausgabe erfolgt in 100 Lieferungen. 35 Pf. L. Staackmann, Leipzig.) Lieferung 41—50 hat folgenden Inhalt: Spaziergänge in der Heimat, Sonntagsruhe. Über den Inhalt der Rosegger'schen Schriften ist nichts mehr zu sagen; ihre Gediegenheit ist allgemein bekannt. Sie verdienen es, einer jeden Lehrerbibliothek einverleibt zu werden.

Die Erzbauern von H. Hansjakob. Illustriert v. Hugo Engel. Stuttgart, Ad. Bonz u. Comp. — Hansjakob, ein katholischer Priester, ist ein beliebter Erzähler, der uns auf Grund seiner Lebenserfahrungen in seinen Erzählungen das Volksleben mit seinen Licht- und Schattenseiten vorführt und an geeigneter Stelle auch seine kirchlichen und politischen Anschauungen an den Mann bringt, ohne jedoch irgendwie aufdringlich oder intolerant zu werden; den Hintergrund seiner Erzählungen bildet der Schwarzwald und die Schwarzwälder. Schwarzwälder Bauern, die wie kleine Fürsten auf ihren Gütern sitzen, sind es, die er uns in dem vorliegenden Buche vorführt; in erzählender Form führt er dem Leser ihr Leben und Treiben, ihr Ringen und Kämpfen mit der neuen Zeit vor Augen und läfst uns dabei tiefe Blicke in die Volksseele thun.

Bücher und Zeitschriften.

Anthropologie, Handb. z. e. method. Unterricht in d. 3. Aufl. v. Helm Dr. 204 S. 3 M. Leipzig, Brandstetter.

Botanik, Lehrb. der allg. v. Behrens Dr. 6. Aufl. 351 S. 3,60 M. Braunschweig, Bruhn.

Chemie, Lehrb. d. anorg. und Mineralogie v. Hanz Dr. 314 S. 3,30 M. Erlangen, Polm u. Enke.

Deutsche Schule. Monatsschrift. Hg. R. Rifsmann. (Leipz. J. Klinkhardt. 8 M.) H. 2, 3, 4, 5. Zur Geschichte und Theorie des Lesebuchs (Heydner). Aufgaben, Quellen und Methoden d. Kinderforsch. (Lobsien). Bildungsbewegungen der Gegenwart (Wegener). Wie wird das Kind gut? (Ufer). Zur Fortbildung d. Mädchen (Lehmann). Soziale Pädagogik (Bergemann). Internationale Pädagogik und Friedensbestrebungen (Keferstein). Die Behandlung des Eigensinns bei der Erziehung durch Elternhaus und Schule (Goerth).

Ethik Jesu, Die, v. Rau, A. 221 S. 4,50 M. Giefsen, E. Roth.

Fortbildungsschulunterricht, Theorie und Praxis des, Präparationen von Tischendorf und Marquard, Schuldir. 2. Tl. 200 S. 2,40 M. Leipz. Wunderlich.

Goethes Stellung zu Religion und Christentum v. Sell, Prof. Dr. 104 S. 1,80 M. Freibg. i. B. Mohr.

Land u. Leute. Monographien zur Erdkunde v. Scobel. IV. Haushofer, Prof. Dr. Tirol. 198 S. 4 M. Bielefeld, Velhagen u. Klasing.

Lebensanschauungen, Die, der grofsen Denker. Eine Entwicklungsgeschichte des Lebensproblems der Menschheit von Plato bis zur Gegenwart v. Eucken, Prof. 3. Aufl. 492 S. 10 M. Leipz., Veit u. Co.

Menschheit, Die, Gedanken über ihre religiöse, kulturelle und ethn. Entwicklung v. O. Werner. 260 S. 3,50 M. Leipzig, Haberland.

Naturwissenschaftl. Sammlungen v. Bade, Dr. Das Sammeln, Pflegen und Präparieren von Naturkörpern. 202 S. 3,50 M. Berlin, Walther.

Nervosität, Über die aufserhalb der Schule liegenden Ursachen der, v. Cramer, Prof., Dr. 28 S. 75 Pf. Berlin, Reuther u. Reichard.

Pathologie, Die pädagog., oder die Lehre von den Fehlern der Kinder, von Strümpell, Prof., bearbeitet v. Spitzner, Dr. 3. Aufl. 556 S. 8 M. Leipz., Ungleich.

Palästina und seine Geschichte, v. Soden, Prof. Dr. 112 S. Geb. 1,15 M. Leipz., Teubner.

Pädagogik, Jahrb. d. Vereins f. wissenschaftl., v. Vogt, Dr. Prof., 31. 321 S. 5 M. Dresden, Bleyl und Kaemmerer.

Die Umschau (Frankfurt a. M., Bechhold, wöchentlich eine Nummer, vierteljährlich 2,50 M.) gibt eine Übersicht über die Fortschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst in Form von Abhandlungen, Berichten, Betrachtungen, Mitteilungen, Bücherbesprechungen, Zeitungsschau usw. Sie ist besonders d. Lehrer-Lesevereinen zu empfehlen.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. 8 M.

Der Türmer. Monatsschrift für Geist u. Gemüt von E. v. Grotthufs. Stuttg., Pfeiffer u. Greiner; vierteljährlich 4 M.

Zur guten Stunde. Illustrierte Familien-Zeitung, herausgegeben v. R. Bong. Gratis-Beilage: Meister-Novellen des XIX. Jahrhunderts. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Für alle Welt. Illustr. Familien-Zeitschrift, herausgegeben v. R. Bong. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Moderne Kunst. Illustr. Zeitschrift. 24 Hefte à 60 Pf. Berlin, R. Bong.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 9. *September* 1899. X. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Die Induktion als psychologisches Fundamentalprinzip der gesamten Unterrichtsmethodik.

Von Dr. **Max Mehner** in Döbeln.

Es steht unzweifelhaft fest, dafs in unseren Tagen auf pädagogischem Gebiete bedeutend gearbeitet wird. Es ist auch, wenn man an den methodischen Ausbau einzelner Unterrichtsfächer, z. B. an Deutsch und Naturkunde denkt, viel geleistet worden. Aber diese Leistungen stehen, trotzdem sich an diesen Arbeiten wohl alle bedeutenden Schulmänner der Gegenwart beteiligen, bei weitem hinter den Leistungen früherer Perioden zurück. Welchen Aufschwung hat die Pädagogik z. B. zu den Zeiten eines Pestalozzi und eines Diesterweg genommen, obwohl damals nur ein kleiner Teil auserwählter Männer an ihrem Ausbau arbeitete. Jetzt aber, wo alle anderen Erfahrungswissenschaften so mächtig fortschreiten, und wo auch in pädagogischer Beziehung Hunderte, ja Tausende von tüchtigen Männern ihre gesamte Geisteskraft einsetzen, damit die Pädagogik wenigstens einigermafsen mit den übrigen Wissenschaften Schritt halte, jetzt haben wir einen Stillstand auf pädagogischem Gebiete zu verzeichnen, wie nie zuvor. Hat man doch sogar der Pädagogik die Berechtigung, sich Wissenschaft zu nennen, abgesprochen, und nur an einer ganz geringen Anzahl von Universitäten sind Lehrstühle für Pädagogik vorhanden!

Die Ursache dieser Erscheinung ist wohl darin zu finden, dafs man über der pädagogischen Kleinarbeit den Überblick über das grofse Ganze allmählich verliert. Es werden allerhand Beiträge von mehr oder weniger grofsem Werte geliefert, um die

Methodik des naturkundlichen, des geographischen, des geschichtlichen oder des deutschsprachlichen Unterrichtes in die vermeintlich richtigen Bahnen zu lenken; man zerbricht sich den Kopf darüber, ob der Unterricht nach 3, 4 oder 5 Formalstufen zu erteilen sei, ob der Deutschunterricht an das Lesebuch oder an ein Sprachheft angeschlossen werden müsse, ob in der Volksschule Formenlehre oder Formenkunde getrieben werden soll, ob dieser Unterricht nicht etwa gar nach Formengemeinschaften zu behandeln sei. Wo bleiben bei solchen Fragen die grofsen Gesichtspunkte? Wenn wir wünschen, dafs die Pädagogik als Wissenschaft allgemein anerkannt werden soll, dann dürfen wir uns mit dieser Kärrnerarbeit, wie sie heutzutage zum grofsen Teil getrieben wird, nicht begnügen — es soll durchaus nicht behauptet werden, dafs sie unnötig sei — sondern wir müssen auf allgemeinen Grundprinzipien die gesamte Pädagogik, auch die Methodik aufzubauen suchen. Denn eine Summe gleichartiger Erkenntnisse kann nur dann Wissenschaft genannt werden, wenn sie nach grofsen allgemeinen Gesichtspunkten geordnet ist. Unsere Methodik aber z. B. ist heute — mit wenig Ausnahmen — fast weiter nichts als eine — vielfach sogar zusammenhanglose Aneinanderreihung mehr oder weniger gut begründeter Forderungen.

Die Pädagogik befindet sich ja in der wenig beneidenswerten Lage theoretische und praktische Wissenschaft zugleich zu sein. Während aber bei der Mathematik z. B. die sich in ähnlicher Lage befinde, Theorie und Praxis vollständig getrennt sind, indem die Theorie vom gelehrten Professor immer mehr vervollkommnet wird, die praktische Anwendung der Theorie aber dem Ingenieur und Techniker überlassen ist, so sind bei der Pädagogik Theorie und Praxis nicht in dieser Weise geschieden. Reine Theorie giebt es fast gar nicht, und die pädagogischen Systeme sind vielfach nur eine Gruppierung der vorliegenden praktischen Ergebnisse. Theoretiker und Praktiker sind hier eben meist ein und dieselben Personen. Ein neueres System — das Herbartische — ist allerdings streng aus einem Gesichtspunkte, dem Erziehungszwecke abgeleitet, und darum ist die Herbartische Pädagogik in Wirklichkeit eine wissenschaftliche Pädagogik. Durch dieses Wort soll jedoch durchaus nicht entschieden werden, ob das Herbartische System ein solches ist, welches jeder Zeit eine unmittelbare Anwendung in der Praxis

zulasse. Auch soll damit nicht gesagt werden, dafs dieses System das einzige wissenschaftliche System sei, welches gedacht werden kann. Vielmehr mufs, da die Pädagogik auf Psychologie, Logik, Ethik und Ästhetik fufst, Wissenschaften, deren Ergebnisse durchaus nicht immer auf absolute Gewifsheit Anspruch machen können, behauptet werden, dafs die wissenschaftlich-pädagogischen Systeme, ähnlich wie die philosophischen, je nach den leitenden Fundamentalprinzipien, auf denen sie aufgebaut werden, verschieden sein können und müssen. Die Neuzeit hat aber auch nicht ein solches nach grofsen Gesichtspunkten gedachtes System geliefert, und dieser Umstand ist's, der berechtigt, einen Stillstand in der Entwickelung der Pädagogik zu verzeichnen.

Welch ungeheuren Wert aber ein streng wissenschaftlich ausgearbeitetes System für die Praxis hat, das zeigt sich wieder an dem Herbartischen System, welches unleugbar als dasjenige bezeichnet werden mufs, das gegenwärtig am befruchtendsten für den Ausbau der einzelnen pädagogischen Zweigwissenschaften ist, und das in seinen Anhängern eine Begeisterung schafft, wie sie nur durch wahre Wissenschaft bewirkt werden kann.

Wollte aber jemand, anknüpfend an das Wort »Grau, Freund, ist alle Theorie!« erwidern, dafs zum Zwecke praktischer Pädagogik theoretische Systeme unnötig seien, der würde dazu beitragen, dafs die Entwickelung der Pädagogik dem Zufalle anheimgegeben werde, und dafs man der Pädagogik — dann mit Recht — den Namen »Wissenschaft« abspricht und der Lehrerberuf zum Handwerk herabsinkt. Diejenige pädagogische Zweigwissenschaft nun, in welcher der Mangel an grofsen leitenden Gesichtspunkten am deutlichsten zu Tage tritt, ist die Methodik. Fast jeder Lehrer, der irgend einen angeblich neuen Kunstgriff entdeckt hat, durch welchen irgend ein Unterrichtsgegenstand in etwas leichter fafslicher Weise dargestellt oder leichter den Kindern angeeignet werden könne, greift zur Feder und sucht nun »seiner Methode« Eingang zu verschaffen. Dadurch aber wimmelt es von Leitfäden und Leitfädchen und zugleich von Methoden und Methödchen, dafs dem eifrig studierenden, praktischen und das Beste suchenden Lehrer angst und bange werden könnte.

Es soll nun in Nachfolgendem gezeigt werden — allerdings

nur in kurzen Umrissen — wie durch einen leitenden Gesichtspunkt auch in diese scheinbaren Irrgänge der Methodik Ordnung gebracht werden kann, und zugleich, wie befruchtend sich ein solcher für die gesamte Praxis erweist. Das Fundamentalprinzip nun, auf dem die gesamte Methodik aufgebaut werden soll, ist die Induktion.

Dafs das Prinzip ein logisches ist — Logik hier als Teil der Psychologie aufgefafst — wird nicht Wunder nehmen, da wir uns ja beim Unterricht zum grofsen Teil an den Verstand der Kinder wenden; nachzuweisen ist aber, mit welchem Rechte man gerade die Induktion, und nicht etwa die Deduktion oder die Associationsgesetze oder ähnliches als Fundamentalprinzip der gesamten Methodik zu Grunde legen darf.

Ein in dieser Beziehung beachtenswertes Moment ergiebt sich aus der Analyse des menschlichen und des kindlichen Bewufstseins. Arendt weist schon darauf hin,[1]) dafs die Induktion auf allen Gebieten menschlichen Wissens und menschlicher Thätigkeit, in der körperlichen wie geistigen Ausbildung, in der Medizin und Sprachwissenschaft, in der Geschichte und Rechtswissenschaft, in der Volkswirtschaft und in der Kunst, beim Kaufmanne wie im geselligen Leben, von den ersten Äufserungen menschlicher Sprache bis zu den tiefsinnigsten Spekulationen eine hohe bedeutsame Rolle spielt, freilich oft in einer so versteckten Form, dafs sie sich mit Worten gar nicht fassen läfst, sondern mehr Sache des Gefühls als des selbstbewufsten klaren Denkens ist, eine Art der Induktion, welche Helmholtz die künstlerische nennt, und diese von der naturwissenschaftlichen oder logischen, d. i. derjenigen Induktion, die mit klarem Bewufstsein ausgeführt wird, unterscheidet. Etwas Ähnliches ergiebt sich aus der Analyse des kindlichen Bewufstseins. Das sechsjährige Kind besitzt allerdings zum grofsen Teil individuelle Begriffe; es hat sich aber doch auch schon einen gewissen Vorrat von allgemeinen Begriffen, wie z. B. Haus, Vogel, Tier, Baum, Kind, Mensch u. s. w. angeeignet. Alle diese Begriffe sind Erfahrungsbegriffe und demnach durch Induktion gewonnen, denn die Erfahrung kennt nur induktive Begriffsgewinnung; wenn das Kind einen solchen Begriff reproduziert, denkt es zunächst nicht an den Inhalt desselben — es ist ja im übrigen über den Inhalt des Begriffes, d. h. seine wesentlichen Merkmale noch gar nicht

[1]) S. Dittes, Pädagogium. Bd. XVII. S. 165.

klar — sondern es durchläuft den Umfang des Begriffes, wenigstens einen Teil desselben, d. h. es durchläuft die bei der induktiven Bildung des allgemeinen Begriffes vorhanden gewesenen Vorstellungen, oder mindestens eine gewisse Anzahl derselben. Das kommt am deutlichsten zum Ausdruck bei Zahlbegriffen, ferner bei dem Begriffe »Farbe« u. s. w. Bei der Reproduktion des Begriffes »5« z. B. durchläuft es mit mehr oder weniger Geschwindigkeit den ganzen Umfang des Begriffes: 1, 2, 3, 4, 5; und bei der Reproduktion des Begriffes »Farbe« denkt es an blau, rot oder an irgend eine oder einige andere Farben, die es zufällig kennt. Daraus geht unmittelbar hervor, dafs die Induktion die der kindlichen Seele angemessene Form der Begriffsgewinnung und als solche zur psychologischen Grundlage der gesamten Unterrichtsmethodik geeignet ist.

Suchen wir jedoch die Sache noch etwas tiefer zu begründen, indem wir auf das Wesen der Induktion näher eingehen. Die grofse Bedeutung der Induktion für die Naturerkenntnis und die Gewinnung neuer Wahrheiten hat zuerst Baco von Verulam in seinem *Novum Organon* klar und deutlich erörtert. Er meint, wir sollen nicht, wie die Spinnen ihre Fäden blofs aus sich ziehen, blofs aus uns unsere Gedanken schöpfen, auch nicht wie die Ameisen, blofs sammeln, sondern wie die Bienen, sammeln und verarbeiten. Es sind zuerst durch Beobachtungen und Versuche Thatsachen zu konstatieren, dann sind diese übersichtlich zu ordnen, endlich ist von der Erkenntnis der Thatsachen zur Erkenntnis der Gesetze fortzuschreiten.[1]) Diese Thätigkeit des menschlichen Geistes nennen wir noch heute mit Baco Induktion. Der neueste Bearbeiter dieses Gebietes, John Stuart Mill hat auf der Induktion das gesamte Gebiet der Logik aufgebaut, und schon dieser Umstand mufste zu dem Gedanken führen, ob es da nicht auch möglich sei, die gesamte Unterrichtsmethodik, die ja in gewisser Beziehung eine Anwendung der logischen Gesetze ist, ebenfalls auf der Induktion aufzubauen. Mill definiert die Induktion in folgender Weise[2]): »Die Induktion ist jene Verstandesrichtung, durch die wir das, was wir in einem besonderen Falle oder in

[1]) Überweg, Grundrifs der Geschichte der Philosophie. Berlin 1866. 3. Teil. S. 38.

[2]) System der deduktiven und induktiven Logik von John Stuart Mill. Leipzig 1884. 1. Bd. S. 337.

besonderen Fällen als wahr erkannt haben, auch als wahr in allen Fällen erschliefsen, die den ersteren in gewissen bestimmbaren Beziehungen gleichen.« Die Induktion ist also ein auf der durch Beobachtungen und Versuche gewonnenen Erkenntnis basierendes Schlufsverfahren, das vom Bekannten zum Unbekannten, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von Nahen zum Fernen etc. fortschreitet. Aus diesen Darlegungen aber kann man erkennen, dafs die Induktion, die man früher mit Baco nur als die Methode der Naturwissenschaften und der Naturforschung ansah, auch für die Pädagogik von einschneidender Wichtigkeit ist. Denn die Didaktik stellt bekanntlich die Postulate auf: Vom Besonderen zum Allgemeinen! Vom Bekannten zum Unbekannten! etc. Die Induktion erfüllt diese Forderungen und schon deshalb ist man berechtigt, sie als ein Prinzip der Medothik aufzustellen. In der induktiven Methodik aber sind jene Forderungen nicht mehr in losem Zuzusammenhange aneinander gereihte Regeln, von denen jede einzelne nachträglich noch der Begründung bedarf, sondern es sind Folgerungen aus einem Prinzip und als solche von unbestreitbarer Gewifsheit, falls die Berechtigung des Prinzips anerkannt ist; keine Axiome, keine Erfahrungssätze mehr! Dadurch aber, dafs diese Regeln verschwinden und als Folgerungen aus einem Prinzip wiederkehren, wird der Methodik das Dilettantenhafte [1]) abgestreift und sie zur wahren Wissenschaft erhoben.

Auch die wichtigste Forderung der Pädagogik »Unterrichte anschaulich!« läfst sich unmittelbar aus dem Prinzip der Induktion folgern. Schütze [2]) und andere pädagogische Schriftsteller begründen diese Regel nicht einmal, sondern verweisen in dieser Beziehung einfach auf Pestalozzi. Anders in der induktiven Methodik. Da die Induktion nämlich wie erläutert, von durch Beobachtungen und Versuche gewonnenen Erkenntnissen ausgeht, so ist demnach die 1. Stufe der Induktion: durch Beobachtungen und Versuche den Thatsachen entsprechende Vorstellungen zu gewinnen. Beobachtungen und Versuche sind also die Grundbedingungen des induktiven Unterrichts oder, um mit Pestalozzi zu sprechen, die Anschaulichkeit ist auch hier das Fundament aller Erkenntnisse. Da aber unter »Thatsachen«

[1]) fast möchte man sagen »Handwerksmäfsige«.

[2]) Schütze, Evangelische Schulkunde. 3. Auflage. S. 194.

sowohl konkrete wie abstrakte Dinge verstanden werden müssen, so folgt weiter aus unserem Prinzip, dafs sowohl Vorstellungen von konkreten, als auch solche von abstrakten Dingen zu gewinnen sind. Über Vorstellungen von konkreten Dingen, den Gegenständen der Natur und Kunst, braucht nicht weiter gesprochen zu werden, es ist bekannt, dafs wir sie durch unsere Sinne, durch die sinnliche, äufsere Anschauung erlangen. Die Induktion bedarf aber auch der Vorstellungen von abstrakten Dingen und Thatsachen, z. B. von Glaube, Vaterlandsliebe, Mitleid u. s. w., und damit die Seele induktiv thätig sein kann, brauchen wir wirkliche Vorstellungen von solchen Dingen nicht etwa leere Begriffe oder Definitionen, mit denen so vielfach — auch in der Volksschule — operiert wird. Das Substrat dieser abstrakten Vorstellungen aber kann das Kind nicht schauen, hören etc., überhaupt solche Vorstellungen nicht durch sinnliche, äufsere Anschauung gewinnen. Das ist nur möglich durch die innere Anschauung, die vermittelt wird durch Einbildungskraft und Phantasie. Vorstellungen von abstrakten Dingen, wie Glaube, Vaterlandsliebe, Mitleid etc. gewinnt das Kind nur, wenn es selbst einmal — sei es auch nur auf einen Moment — gläubig, vaterlandsliebend, mitleidig gewesen ist. Es genügt also nicht, dafs das Kind vom Glauben sagen kann, dafs er eine gewisse Zuversicht sei etc., sondern es mufs, vielleicht mit einem Luther oder mit einem Paul Gerhart, die Macht des Glaubens in sich durchlebt haben, es genügt nicht, dafs es sagen kann, Vaterlandsliebe ist die Liebe zum Vaterlande, sondern es mufs die Flamme der Begeisterung, die die Kämpfer von 1813 durchloderte, in sich selbst gefühlt haben. Dann hat es anschauliche Vorstellungen von diesen abstrakten Dingen, auf denen dann induktiv weiter gebaut werden kann. Zur Gewinnung solcher Vorstellungen aber treibt das Prinzip der Induktion.

Aus dem Induktionsprinzip folgt nun weiter, dafs der Pädagog bei dem Satze »Unterrichte anschaulich!« nicht stehen bleiben darf. Es ist nicht blofs zu sammeln, sondern auch zu verarbeiten! Durch die Anschauung wird wohl eine Summe von Vorstellungen gewonnen, die aber für den Menschen in gewisser Beziehung ein nutzloser Ballast werden könnte, da jede neue Vorstellung die alte beeinflufst und sie allmählich ins Unbewufstsein zu drängen sich bemüht. Auf diesen Vorstellungen aber basiert das ganze induktive Verfahren, deshalb müssen sie klar, deutlich

und jederzeit präsent sein. So treibt also das Induktionsprinzip an zweiter Stelle dazu, dafür zu sorgen, dafs auch die unter die Bewufstseinsschwelle gesunkenen Vorstellungen im geeigneten Zeitpunkte wieder bewufst werden können. Das aber ist nur möglich, wenn die Vorstellungen in gewisse Beziehung zu einander gebracht und geordnet, wenn ihre Eigenschaften mit einander verglichen, wenn Ursache und Wirkung aufgesucht, wenn allgemeine Begriffe gewonnen werden, in welche sich die Einzelvorstellungen einordnen. Diese Thätigkeit der Seele aber nennen wir »Denken«, und die Denkgesetze sind es also, die unsere weitere Unterrichtsthätigkeit zu regeln haben. Das sind aber nicht jene Regeln der alten formalen Logik, welche den Mechanismus des Denkens zergliederte, so wie sie ihn vorfand, sondern es sind jene Naturgesetze, die uns erläutern, wie die Denkformen entstehen. Der aufmerksame Beoabchter hat gefunden, dafs nicht, wie die formale Logik behauptet, die Begriffe die Grundelemente des Denkprozesses sind, sondern die Urteile, welche zunächst lediglich als eine Verknüpfung von Vorstellungen anzusehen sind. Diese Einzelurteile werden durch weitere Verknüpfungen, Verschmelzungen und Zusammenfassungen allmählig immer mehr verallgemeinert, bis der Mensch endlich ihn befriedigende allgemeine Begriffe oder Wahrheiten gewonnen hat. Da das Denken also mit innerer Notwendigkeit nach summarischen Einheitsformen strebt, in welchen der Reichtum des objektiven Seins zusammengefafst wird,[1]) so ist der genannte Gang, der ja mit der Induktion vollständig identisch ist, der natürliche Weg des gesamten Denkprozesses. Die Induktion ist also ein psychologisches Naturgesetz, und wenn wir induktiv unterrichten, so unterrichten wir naturgemäfs. So ist also auch die alte Forderung der Naturgemäfsheit aus dem Prinzip der Induktion entwickelt und wenn es nicht zu weit führen würde, könnten wir auch noch die übrigen sogenannten didaktischen Postulate aus dem aufgestellten psychologischen Prinzip ableiten.

Durch das Prinzip der Induktion werden also nicht nur alle Forderungen der Didaktik erfüllt, sondern diese Forderungen wachsen zugleich als Folgerungen aus dem Prinzip, das als psychologisches Naturgesetz auf allgemeine Giltigkeit Anspruch

[1]) Binde, Begriff, Urteil und Schlufs in ihrer gemeinsamen Wurzel. Programm-Abhandlung des Gymnasiums zu Grofsglogau. 1885/86. Seite 3.

machen kann, heraus. Der Begriff der Regel verschwindet demnach aus der Methodik; die Folgerungen aus dem Prinzip erlangen vielmehr die Bedeutung von allgemein giltigen Gesetzen, und dieser Zweig der Pädagogik wird aus der Zusammenfassung von allerhand Erfahrungssätzen wahre Wissenschaft. Diese Ableitung der alten Unterrichtsforderungen aus einem psychologischen Naturgesetze zerstört aber zugleich die weitverbreitete und von einer pädagogischen Schule der Neuzeit besonders gepflegte Ansicht, dafs das Unterrichten eine Kunst und jene Regeln »Kunstregeln« seien. Nein, und abermals nein! Es sind keine Kunstregeln, sondern es sind Ausflüsse eines psychologischen Naturgesetzes. Das Unterrichten ist, sofern es nach den Grundsätzen der Wissenschaft betrieben wird, keine Kunst im Sinne der Malerei, der Musik und der Poesie. Es giebt keine Wissenschaft der bildenden Künste, sondern nur eine Geschichte derselben. Es giebt aber eine Wissenschaft des Unterrichtens und Erziehens, die Pädagogik, und das Unterrichten und Erziehen ist nur die praktische Anwendung dieser Wissenschaft. Der Unterricht hat lediglich unter Beachtung der psychologischen Naturgesetze die seelischen Gebilde zu erzeugen und zu verarbeiten. Demnach ist die Pädagogik allenfalls eine Kunst im Sinne der modernen Technik der Anwendung der mathematischen Wissenschaften. Wie der Techniker die mathematischen und mechanischen Gesetze genau kennen mufs und unter Beachtung derselben dann den mathematischen Gebilden körperliche Gestalt giebt und sie zu jenen modernen Wundern, den mächtigen Brücken- und himmelanstrebenden Turmkonstruktionen verbindet, so mufs auch der Pädagog zunächst die psychologischen Naturgesetze genau kennen lernen und erst auf Grund dieser Kenntnis ist er imstande, die seelischen Grundelemente fast konstruktiv zu höheren Gebilden zu vereinigen. In der Pädagogik giebt es nichts Willkürliches, sie ist eben die Darstellung bez. Anwendung von Naturgesetzen; in der Kunst giebt es aber sehr viel Willkür, man vergleiche in dieser Beziehung nur die moderne Malerei mit ihrer von allem Bisherigen abweichenden Farbengebung und Darstellungsweise. Höchstens liefse sich die Pädagogik noch im Sinne der Architektonik eine Kunst nennen. Aber auch der Architekt ist nur ein Konstrukteur, der allerdings bestrebt sein mufs, nicht allein die Idee der Zweckmäfsigkeit,

sondern auch die der Schönheit durch seine Konstruktionen zu realisieren. Seine Künstlerschaft liegt darin, dafs er imstande ist, Ideen zu denken; in der Darstellung dieser Ideen aber ist er unabänderlich an die Gesetze der Mathematik und Mechanik gebunden. Auch der Pädagog könnte den Idealmenschen, zu dem er jeden seiner Zöglinge auszubilden bemüht ist, in verschiedener Weise sich denken, in der Entwickelung dieses Idealmenschen ist er aber durchaus an die psychologischen Naturgesetze gebunden. Aber auch dieser Schein der Künstlerschaft wird ihm durch die Überlegung geraubt, dafs der Pädagog beim Denken dieses Idealmenschen durchaus nicht künstlerisch, d. h. selbstschöpferisch thätig ist, sondern seine Ideen sind nur ein Produkt der Kulturperiode, in der er lebt. Der Lehrer der Jetztzeit hat bei seiner Arbeit den modernen Staatsbürger vor Augen, und das mufs er thun, wenn er brauchbare Menschen erziehen will. Wenn er sich eigene Ideale machen und diesen entsprechend seine Schüler ausbilden wollte, so würde das ihm entweder gar nicht gelingen, weil das Leben das stets wieder zerstören würde, was er seinen Ideen gemäfs aufgebaut hat, oder er würde Gebilde schaffen, die später im Leben elend zu Grunde gingen. Da also der Lehrer weder selbstschöpferisch thätig ist bei der Gestaltung der Idee, noch irgendwie frei in der Wahl der Mittel bei der Darstellung der Idee, so sind wir leider gezwungen, ihm — um uns scherzhaft auszudrücken — den Lorbeer des Künstlers von der Stirne zu reifsen.

Es ist nun bis jetzt nachgewiesen worden, dafs die Induktion als psychologisches Fundamentalprinzip der Methodik angesehen werden kann und mufs

1. weil die Induktion die der kindlichen Seele entsprechende Form der Begriffsgewinnung ist,
2. weil sie alle [1]) didaktischen Grundregeln beachtet,
3. weil sie insbesondere, da sie ein psychologisches Naturgesetz ist, die naturgemäfse Entwickelung der Kindesseele fördert, und
4. weil aus dem Prinzip der Induktion alle didaktischen Grundregeln abgeleitet werden können, so dafs diese den Charakter von Kunstregeln verlieren und die Methodik dadurch zur strengen Wissenschaft erhoben wird.

---

[1]) Obwohl für »alle« diese Grundsätze der Beweis nicht erbracht worden ist, so wird man doch aus dem Gebotenen schon erkennen, dafs er für alle möglich ist.

(Schlufs folgt.)

Moralunterricht?

Von **Reichert** zu Strafsburg i. Elsafs.

Gewöhnlich wagt man in parlamentarischen Versammlungen nur schüchtern zu widersprechen, wenn die kirchlichen Parteien behaupten, »dafs ohne Religion keine Sittlichkeit möglich sei und dafs demgemäfs die Kirche die einzig solide Grundlage der menschlichen Gesellschaft bilde«. Sagte ja selbst der Reichskanzler vor einigen Jahren: »Das Wesentliche bei jedem Menschen ist sein Verhältnis zu Gott«. So ist es gekommen, dafs wir heute in Deutschland nicht eine allgemeine, sondern eine christlich konfessionelle Volksschule besitzen, als wäre das sogenannte »Heil« nur mittelst eines bestimmten Bekenntnisses zu erlangen. Man braucht indessen kein Völkerpsychologe und kein Historiker zu sein, ein Blick in die Litteratur anderer Himmelsstriche und früherer Jahrhunderte offenbart, dafs die Gemeinsamkeit sittlicher Begriffe viel gröfser ist, dafs sie sich viel tiefer in die Vergangenheit zurückverliert, als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist. Die Schriften des Buddhismus und des klassischen Altertums z. B. beweisen, dafs Nächstenliebe, Achtung des Menschen im Feinde, Reinheit innerer Gesinnung und ähnliches nicht ein Privilegium des Christentums sind.

Die christliche Kirche stellt die sittlichen Gebote hin als den Willen eines Allmächtigen und Allwissenden; sie spricht dem Menschen die nötige Kraft ab, sie zu erfüllen, verweist ihn auf Gottes Gnade und Barmherzigkeit und verheifst ihm Lohn im Jenseits für geübte Tugend und verspricht Strafe für entgegengesetztes Verhalten. Jahrhunderte hindurch hat sich dies wirksam erwiesen. Aber selbst in den Zeiten blinden Autoritätsglaubens war es doch nie ausschliefslich wirksam. »Niemals hat es an jenen aus der Tiefe der menschlischen Natur stammenden Impulsen gefehlt, welche in der Richtung der sittlichen Ideale wirken,« sagt Professor Dr. Jodl. Wenn der Apostel Paulus der Menschennatur zumutet, dafs ohne Glaube an Sünde und Gnade, an Himmel und Hölle sie sich zum Wahlspruch macht: »Lasset uns essen und trinken, denn morgen sind wir tot!« so waren es unter vielen andern keine Geringern als Kant, Lessing, Herder, Göthe, und Fichte, welche dies zurückgewiesen und immer wieder dargelegt haben, dafs Wille und Kraft zum rechten Thun und Lassen ein integrierender Bestandteil unseres Wesens sind.

Thatsache ist es auch heute, wie in früherer Zeit, dafs gewöhnlich diejenigen Menschen, welche vermöge ihrer Gedankenarbeit sich von der Religion im engern Sinne — d. h. von der Konfession — losgemacht haben, dafs gewöhnlich sie zu jenen gehören, welche die Pflichten gegen ihre Zeitgenossen mit allem Eifer zu ergründen und erfüllen suchen.

Die natürlichen Antriebe zur Sittlichkeit bedürfen nicht der Anerkennung und Bestätigung durch eine übernatürliche Macht, »die noch kein Auge gesehen, kein Ohr gehört.« Sie finden hinlängliche Sanktion in der Erfahrung. Jeder Mensch kann an sich selbst erleben die Freude am Rechtthun, das stille Glück gelingender Selbsterziehung, die Seligkeit werkthätiger Menschenliebe, den Stolz treuen Wirkens im Dienste des Berufes. »Wir lassen uns den Glauben an die Güte der Menschennatur nicht nehmen und wissen, dafs ob auch die religiösen Vorstellungen der Vergangenheit in vielen von uns erblassen und verschwinden, der Gehalt unseres Lebens, das »Heilig-Menschliche« in uns dadurch keine Einbufse zu erleiden braucht,« schrieb Professor Georg v. Gizycki. Dafs es eine natürlich menschliche Sittlichkeit giebt, dafs die religiös-dogmatischen Anschauungen nur Zuthaten sind, dafs nicht nur Menschen verschiedener Religionsbekenntnisse, sondern auch religiöse und konfessionslose in Frieden neben einander leben, tüchtige Genossen und gute Bürger sein können, zu diesem Gedanken hat sich die europäische Menschheit nur langsam und mittelst vieler blutigen Religionskriege durchgerungen. Aber noch ist man sich dessen in den breiten Schichten unseres Volkes lange nicht überall bewufst. Noch meinen viele, dafs mit der Pflege des Kultus genug gethan sei für die Gesittung, namentlich für diejenige der unteren Klassen.

Unsere heutige Arbeiterbevölkerung aber will sich nicht mehr trösten lassen mit der Verheifsung: »Den Armen ist das Himmelreich!« Sie ist durch den Aufschwung von Wissenschaft und Technik, durch die Änderung der Verkehrs- und Wirtschaftsverhältnisse in ihrer allgemeinen Bildung und sozialen Bedeutung nicht wenig gestiegen; sie hat ihr Anrecht auf ein menschenwürdiges Dasein erkannt und ist Willens, demselben Anerkennung zu verschaffen, trotz Gleichgiltigkeit auf der einen, trotz Unterdrückung auf der andern Seite. Wenn man sich nun vergegenwärtigt, dafs die heutigen Anschauungen über Welt und Leben

nicht mehr passen wollen zu den märchenhaften Erzählungen der Bibel, dafs man diese in aufserkirchlichen Kreisen längst nicht mehr als »heilige Schrift«, wohl aber als ehrwürdige, poetisch gefafste Aufzeichnung einer längst vergangenen Kulturepoche betrachtet, so sollte man in der Schule sie nicht kurzweg als »Gottes Wort« bezeichnen, die Pflichtenlehre nicht lediglich auf ihren Inhalt gründen. Liegt doch sonst die Gefahr nahe, dafs in spätern Jahren mit der alten Hülle auch der wertvolle Inhalt achtlos bei Seite geschoben wird, zumal bei aufgeweckten Schülern, welche den Zwiespalt zwischen den andern Unterrichtsfächern und den sogenannten »rechtgläubigen« Kirchenlehren des Religionsunterrichtes gar bald fühlen. Und wenn man im Buche der Weltgeschichte blättert und Kunde erhält von dem nicht enden wollenden Unheil, welches über die Menschheit gebracht worden ist, durch Dogma und Hierarchie, durch den religiösen Wunderglauben und profanen Aberglauben, durch das Überwuchern der Phantasie auf Kosten des Verstandes, so möchte man den Bibelunterricht noch mehr einschränken und ihm gewifs nicht die erste Stelle einräumen. Und wozu führt es, wenn man dem Schüler die Vortrefflichkeit der eigenen Konfession und die Minderwertigkeit aller andern immer wieder darlegt? Sicher nur dahin, dafs er dem Nebenmenschen aus einer andern Religionsgemeinschaft ohne weiteres auch andere und gewifs nicht edlere Gesinnung unterschiebt. Und wenn dann die Erfahrung eines Bessern belehrt, was dann? »Je mehr der sittliche Gedanke in dogmatischer Umkleidung abgelehnt wird, wie das ja unleugbar in weiten Kreisen der modernen Gesellschaft geschieht, um so nötiger wird der Hinweis darauf, dafs dieser sittliche Gedanke seine eigene ewig fortdauernde Offenbarung in des Menschen Brust hat.« Um so nötiger wird auch ein gemeinsamer Moralunterricht, um so nötiger auch dessen Ergänzung durch die Geschichte der verschiedenen Religionssysteme, als einem sichern Mittel zur vorurteilslosen Toleranz.

Dafs die Schule Moral lehren kann ohne Beihilfe religiöser Vorstellungen und ohne Mitwirkung der Geistlichkeit, beweist uns die französische Republik seit mehr als einem Jahrzehnt. Ihr Gesetz vom März 1882 verlangt als ersten Lehrgegenstand in sämtlichen Staatsschulen: Die Unterweisung in Sittlichkeit und Recht, *l'enseignement moral et civique.* Französische Philo-

sophie und Pädagogik haben es sich seither angelegen sein lassen, die Ethik der heutigen wissenschaftlichen Weltanschauung in volkstümliche Darstellung zu bringen, die sittlichen Begriffe in leichte Form von gröfstem Feingehalt zu fassen, um sie für die Schule brauchbar zu machen. Über die besten Werke dieser Art, über das Buch von Compayré und dasjenige von Liard, schreibt Professor Dr. Jodl: »Es geht ein Zug antiken Geistes durch diese Arbeiten, an deren Hand die kommende französische Generation aufzuwachsen bestimmt ist: Die Überzeugung, dafs die sittliche Tüchtigkeit der Individuen nur im Wechselleben mit einer sozialpolitischen Gemeinschaft möglich ist und dafs nicht blos das Privatleben, sondern auch der Staat sittlicher Kräfte bedarf.«

In Frankreich ist der Moralunterricht aus staatlicher Initiative hervorgegangen. Nord-Amerika mit seinem vielgestaltigen Sektenwesen gründete Veranstaltungen privaten Ursprungs zur Förderung rein vernünftiger Sittlichkeit unter dem Namen »Gesellschaft für ethische Kultur«. England und Deutschland sind ihm nachgefolgt. Letzteres hat Abteilungen in Berlin, Frankfurt a. M., Strafsburg, Kiel, Mülhausen und andern Städten. Auch Wien, Venedig und die Schweiz haben sich angeschlossen. Die betreffenden Gesellschaften in den verschiedenen Staaten vereinigten sich in Anerkennung der Gemeinsamkeit ihrer Grundsätze zum Zwecke gegenseitiger Förderung im Anfang des Jahres 1894 zum sogenannten »Ethischen Bund«. Was sie eint? Es ist das Streben jedes Einzelnen, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit in allen Dingen des Lebens walten zu lassen, sich gegenseitiger Achtung zu befleifsigen trotz aller Verschiedenheit in religiöser und politischer Anschauung, treu der Überzeugung, dafs sittlicher Adel unter der Hülle der denkbar verschiedensten Weltanschauungen gedeiht.

Aufser »der deutschen Gesellschaft für ethische Kultur«, die zwar unmerklich und langsam, aber nichts desto weniger zuverlässig und sorgfältig dem Moralunterricht die Bahn ebnet, aufser dieser Gesellschaft besitzt unser Vaterland auch einen sittlich ernsten, entsprechend aufgeklärten, trefflich geschulten Volksschullehrerstand, der sich immer wieder der Bevormundung der Kirche zu entwinden sucht, der sich redlich müht, die Zeichen der Zeit zu deuten und ihnen zu entsprechen. War es doch

schon im Jahr 1885 auf der »Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung«, dafs das Thema »Die Simultanschule« erörtert wurde. Seither ist man immer wieder bestrebt gewesen, vom Beschränkt-Konfessionellen überzuleiten zum Allgemein-Christlichen, vom Beschränkt-Christlichen zum Allgemein-Menschlichen, man ist bestrebt gewesen, demselben gröfsere Beachtung zu verschaffen in der Volksschule als derjenigen Lehranstalt, welche dem gröfsten Teil der Kinder unseres Volkes die Elemente der gesamten Kultur vermitteln soll.

Und dennoch war der Schulgesetzentwurf von Zedlitz möglich, und dennoch — trotz dessen Ablehnung — ist der Volksschullehrer verpflichtet, so und so viel biblische Historien, Katechismusabschnitte, Gebete, Psalmen und Kirchenlieder einzuprägen, — einzuprägen oft zum Hohne aller Pädagogik — und dennoch verlangt der Staat ohne weiteres Accomodation an die kirchlichen Vorstellungen! Woher kommt das? Oberst Hugo v. Gizycki sagt es uns: »Das kommt von dem infamen Strebertum, das rechts und links schaut, um ja nirgends anzustofsen, um ja keine andere Meinung als die des Vorgesetzten zu zeigen. 99 % der Gebildeten weifs heute, dafs die Dogmen und Kirchenvorschriften Menschenmachwerk sind, von der Wissenschaft längst überholter, alle geistige Entwicklung niederdrückender Wortkram, aber nur 1 % hat den Mut, es zu sagen. Gegen diese Feigheit haben wir zu kämpfen. Es gilt, wieder Charaktere zu erziehen; denn auf ihnen beruht das Heil unseres Vaterlandes und der Menschheit.«

Blicke ich auf meine bisherige Darlegung zurück, so kann ich also zusammenfassen: Es giebt eine natürlich menschliche Sittlichkeit, die Erziehung zu derselben ist nötig für die Kinder unseres Volkes und ist auch möglich. — Dafs sie annähernd möglich schon unter den heutigen Verhältnissen ist, möchte ich noch kurz zeigen und besonders hinweisen auf Stellung und Verlauf des Moralunterrichtes.

Pflege und Gewöhnung machen den Anfang bei der Erziehung; das Elternhaus ist die erste Autorität, der zu gehorchen ist, und mit dem Erwachen des moralischen Bewufstseins sind dann im Einzelnen und Kleinen sittliche Regungen und Impulse auszubilden. Die Gewöhnung ist also zweifacher Art: eine direkte — dabei mufs sich der Zögling ohne weiteres nach dem Willen

des Erziehers richten — und eine indirekte — hier wird der Zögling durch das Vorbild, durch das sittliche Verhalten anderer beeinflufst. Doch geht die ganze Erziehung der ersten Lebenssphäre so vor sich, dafs das Kind gleichsam spielend einem Naturtrieb folgt und die Gewöhnung nur gelegentlich in ihr Recht eintritt.

Dem Elternhaus gesellt sich nach einigen Jahren die Schule als zweiter Erziehungsfaktor zu. Bei ihr wird die Gewöhnung — direkte und indirekte — zur dauernden Beeinflussung des Willens. Sie appeliert dabei an die Empfänglichkeit, an das freudige Entgegenkommen des Zöglings, und zeigt ihm auch bei passender Gelegenheit kurz und bündig die Berechtigung ihrer Zumutungen. Aber die Schule hat nicht nur für den gegebenen Augenblick, für die Jugendzeit, zu erziehen, sie soll den Zögling so führen, dafs er am Ende der Schulzeit fähig und entschlossen ist, sein eigener Erzieher zu werden. Dazu genügt aber die Gewöhnung allein nicht; hierzu bedarf es auch der Unterweisung, die mehr und mehr in den Vordergrund zu treten hat. In zwei Unterrichtsfächern, im geschichtlichen Unterricht und in demjenigen der Muttersprache, wird dem Schüler das Denken und Thun der Erwachsenen vor Augen geführt und die sittliche Beurteilung desselben teils angedeutet, teils ausführlich dargelegt. Besondere Lektionen zur sittlichen Belehrung sind also nicht nötig, wenn die Geschichte dargeboten wird als ein Bericht der Kulturentwicklung, nicht aber als Notizensammlung von Kriegen und Regenten, wenn der Unterricht in der Muttersprache ein solcher ist, dafs er an der Hand von Märchen, Erzählungen, Gedichten, Fabeln, Biographieen, Zeitberichten und Abhandlungen das bunte Bild menschlichen Lebens und Strebens vor dem geistigen Auge des Schülers aufrollt. Durch planmäfsige, jahrelange Unterweisung eignet sich so derselbe unbewufst das Anschauungsmaterial zu den sittlichen Begriffen und Urteilen an, fafst wieder und immer wieder Vorsätze zu sittlichem Handeln und gewinnt durch dies alles die notwendige Grundlage zum eigentlichen systematischen Moralunterricht.

Hier an der Schwelle zwischen Schule und Leben ist nun dieser am Platze gleichsam als krönender Abschlufs der bisherigen Erziehung, als zusammenfassende Belehrung über die Aufgaben des wirklichen Lebens. Hier ist Einsicht zu schaffen in die sitt-

lichen Forderungen nebst Überzeugung von deren Notwendigkeit und durch beides der Entschlufs zu stärken zu ihrer Befolgung. Hier ist dem Zögling zu zeigen die Hoheit der sittlichen Forderungen, die an den Erwachsenen gestellt werden, hier mufs er erfahren, was die Pflicht gebietet in den verschiedenen Lebenslagen, hier mufs ihm ein Licht aufgehen über das, was sittlich und unsittlich ist, es mufs ihm Klarheit werden durch zarte, aber ernste und wahre Belehrung auch auf jenen Gebieten, die man gewöhnlich ignoriert leider oft zum Schaden der ins Leben hinausstürmenden Menschenkinder. — Der Hinweis auf die Berechtigung der sittlichen Forderungen mufs darthun, dafs dieselben dem Wesen der menschlichen Natur und dem gesellschaftlichen Leben entsprechen und sich bewahrheiten in der eigenen Erfahrung. Diese Beweisführung mufs erinnern an den Seelenfrieden, der nach guter That sich einstellt und zur Triebfeder wird zu fernerem sittlichen Verhalten. Sie mufs immer wieder hervorheben, dafs dies sittliche Verhalten unsern subjektiven Wert repräsentiert, dafs es uns höchstes, reinstes Erdenglück schafft.

Wohl bilden die biblischen Historien im Unterricht der heutigen Volksschule noch das Fundament sittlicher Unterweisung; aber die Moral dieser Geschichten wird von jenen Lehrern, welche den Mut haben sich des eigenen Verstandes zu bedienen, längst nicht mehr so gefafst, dafs sie dem historischen Standpunkt entspricht, jenem Standpunkt eines arbeitsscheuen, weltentfremdeten, wundersüchtigen, vom nahen Zusammenbruch aller Dinge träumenden Hirtenvolkes aus der Zeit des römischen Kaisers Augustus. Leider läfst sich aber dadurch der Widerspruch zwischen diesen Historien einerseits und Weltgeschichte, Litteratur, Vernunft und Erfahrung andererseits nur abschwächen, nicht entfernen. Desto mehr mufs der Erzieher eingedenk bleiben des ethischen Wertes der sprachlich-historischen Fächer und in Übereinstimmung damit in den naturwissenschaftlichen Disziplinen das Auge schärfen und den Verstand üben. Dann wächst doch schliefslich ein Geschlecht heran, das vor gesellschaftlichen und kirchlichen Vorurteilen nicht Halt macht, sondern der Wahrheit furchtlos in das ernste Antlitz blickt und wacker mithilft an der Verwirklichung unserer Doppelpflicht, die Kant also fafst: »Eigene Vervollkommnung und fremde Glückseligkeit«. Und schliefslich

kommt doch einmal der Tag, da der Lehrer beim letzten Händedruck dem scheidenden Zögling sagen darf: »Siehe, in dir selbst, in deinem eigenen festen Willen hast du die Macht brav zu sein, Verfehltes wieder gut zu machen, dir selbst und andern das rechte Glück des Lebens zu bereiten. Niemand und nichts aufser dir vermag dir Gewissensruhe und ein fröhliches Herz zu geben«. Dann kommt man schliefslich auch in Regierungskreisen zur Einsicht, dafs dasjenige, was über den wahren Wert des Menschen entscheidet, zuerst und zuletzt sein Verhältnis zur Menschheit ist, dafs der Moralunterricht, der sich vielen Eltern immer deutlicher fühlbar macht, nicht eine Quelle der Gefahr, sondern eine solche reichen Segens ist für Staat und Gesellschaft.

»Denn ich glaube, dafs ein »Vorwärts« durch der Tage Wechsel schreitet
Und dafs mit der Zeiten Fortgang sich der Blick der Menschheit weitet!«

Über den Zweck der Erziehung in der neueren Pädagogik.

Von Dr. **Unold** in München.

Einleitung.

Treffend bezeichnet der ehrwürdige M. Sailer in seinem Werke: »Über Erziehung für Erzieher« (2. Aufl. München 1809) als die beiden Kardinalfragen der Pädagogik die folgenden: 1. Was soll Erziehung aus dem Menschen machen? und 2. Wie kann sie aus dem Menschen das machen, was er durch die Erziehung werden soll? Die erste ist die Frage nach dem Zweck oder Ziel der Erziehung, die zweite nach den Mitteln und Methoden derselben. Die folgende Abhandlung wird sich mit den wichtigsten und charakteristischsten Antworten beschäftigen, welche die neuere wissenschaftliche Pädagogik, insbesondere die des 18. Jahrhunderts, auf die Frage nach dem Zweck oder Ziel der Erziehung erteilt hat; sie wird, im ganzen dem Gang der Geschichte folgend, diese Antworten in 3 verschiedene Gruppen einteilen und zwar in folgende Theorien: I. die theologisch-supranaturalistische, welche den Zweck der Erziehung in der Heiligung oder Gottähnlichkeit und die Aufgabe derselben in der Vorbereitung für ein vollkommenes jenseitiges Leben erblickt, II. die liberale oder diesseitige; hier wird der Zweck der Erziehung in die Vorbereitung des Zöglings für

einen bestimten diesseitigen Zustand verlegt und III. die human-ideale, welche als höchsten allgemeinen Zweck die Erziehung zum Menschen aufstellt und das Ideal des Menschen unter mehr oder weniger starker ethischer oder religiöser Beleuchtung sieht. Für jede dieser 3 Gruppen werden sich 3—4 Unterabteilungen als verschiedene Nuancierungen der allgemeinen Theorie ergeben, und als Abschlufs und Ergänzung dieser mannigfachen wissenschaftlichen Erziehungstheorien wird der Verfasser die Grundzüge einer nationalen[1]) und idealen Lebensanschauung beifügen, welche, die Einseitigkeiten der beiden Theorien vermeidend, eine möglichst zweckmäfsige und vielseitige Erziehung des modernen Menschen und Bürgers anzubahnen strebt.

Erster Abschnitt.

Die theologisch-supranaturalistischen Erziehungstheorien.

Wiewohl es im eigentlichen Sinn der Staat war, welcher durch sogenannte Schulordnungen dem modernen Unterrichts- und Erziehungswesen seine Organisation und seinen Charakter gegeben hat, so ist doch ihrem Ursprung nach die Schule als Stiftung der Kirche zu betrachten. Dank dem Einflufs des Altertums auf die innere und äufsere Gestaltung der christlichen Kirche fühlte diese das Bedürfnis, zunächst ihre künftigen Diener in die Sprache und die Wissenschaft der Alten einzuführen; so entstanden die Kloster- und Domschulen, in welchen auch Angehörige des Laienstandes (des Adels und Bürgertums) unterrichtet und erzogen wurden. Aber nicht nur das ganze Mittelalter hindurch, sondern auch noch an der Schwelle der Neuzeit, insbesondere im 16. Jahrhundert, sind es die christlichen Kirchen, und zwar zunächst die evangelische durch die Reformatoren, sodann die katholische durch die Jesuiten, welche das Schulwesen einrichteten und leiteten, jetzt allerdings unter Mitwirkung und Oberaufsicht der Staatsgewalt (in den Reichsstädten und fürstlichen Territorien). Unter diesen Umständen ist es begreiflich, dafs die christliche Kirche dem Erziehungs- und Unterrichtswesen den Stempel ihres Geistes aufdrückte, weshalb wir in Theorie und Praxis zunächst

1. einer theologisch-supranaturalistischen Erziehung begegnen, welche Aufgabe und Ziel der pädagogischen Thätig-

[1]) D. h. das Leben in einer und für eine nationale Gemeinschaft ordnend.

keit den Dogmen der theologisch-christlichen Moral entnimmt. Diese christliche Moral charakterisiert sich durch einen dreifachen Dualismus:

a) sie stellt dem irdischen Körper (oder »Fleisch«) welcher seit dem Sündenfall radikal böse, durch die Erbsünde zum Guten unfähig geworden ist, den überirdischen Geist, (oder die immaterielle Seele) der allein Spuren seines göttlichen Ursprungs und die Sehnsucht nach der jenseitigen Heimat in sich trägt, in schärfstem Gegensatz gegenüber und sieht in der Unterdrückung, ja Abtötung des Fleisches durch den Geist sowie in der Wiedervereinigung des letzteren mit Gott die Aufgabe und Bestimmung des menschlichen Lebens. Daraus erklärt sich die Verachtung und Vernachlässigung der Körper- und Gesundheitspflege, die Kasteiungen und Geifselungen, sowie die häufige Anwendung der härtesten körperlichen Strafen in der asketisch-mönchischen Erziehung, deren Hauptbestreben war, den eigenen Willen zu »brechen«[1]) und jeden Drang nach Selbständigkeit zu unterdrücken.[2]) Demgemäfs kann nach christlicher Auffassung nicht durch Entwicklung und Veredlung, durch vernünftige Beherrschung und harmonisch-mafsvolle, d. h. schöne Ausbildung der natürlichen Anlagen (Triebe und Gefühle) das Ziel der Erziehung, die sittliche Bildung des Menschen, erreicht werden, sondern nur durch Austreibung und Abtötung des »alten Adam«, durch eine totale Wiedergeburt, welche nicht auf natürliche (durch Erziehung) sondern nur auf übernatürlich-mystische Weise (durch Gnade, Glaube an die Erlösungsthat Christi und Mitwirkung des heiligen Geistes) erfolgen kann. Rechnet man hierzu noch das Dogma von der Unfreiheit des Willens, wie es namentlich in der evangelischen und reformierten Kirche so scharf betont wird, von der absoluten Unfähigkeit des Menschen zur Vervollkommnung und zum sittlichen Fortschritt aus eigener Kraft, so begreift man schwer, welche Aufgabe und Wirksamkeit einer methodischen Erziehung in einem solchen Moralsystem zufallen solle und könne.[3])

[1]) Statt ihn zu »lenken« und zu »bilden«.

[2]) Vgl. den Kadavergehorsam bei den Jesuiten *(perinde ad cadaver)* vgl. Knoke Grundrifs p. 39. Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi p. 217 ff.

[3]) Dies findet selbst Dursch (Prof. der Theologie und Pädagogik in Tübingen) in seiner »katholischen Pädagogik«, wo er S. 11–12 gegen die evangelische Theorie polemisiert.

b) Die theologisch-christliche Ethik betrachtet die Menschen als die gleichen Glieder einer Familie, als Kinder Gottes und stellt dabei die Nächstenliebe der Selbstliebe scharf gegenüber; die letztere gilt in jeder Form als sündhaft und verwerflich auch in der Behauptung des eigenen Rechts, an deren statt Sanftmut und Vergebung gefordert wird, der eigenen Ehre und Würde, welche als Hochmut verdammt und wogegen Demut und Gehorsam verlangt wird, und der berechtigten Eigeninteressen sowie der dadurch bedingten äufseren Selbständigkeit und Freiheit, an deren Stelle vollkommene Selbstverleugnung, Armut und absolute Gütergemeinschaft empfohlen wird. Ebensowenig ist hiernach von einer Rücksicht auf das natürliche und politische Gemeinschaftsleben und von den daraus sich ergebenden Tugenden und Pflichten (der bürgerlichen Moral) die Rede; die einzige sichtbare Gemeinschaft der Gläubigen bildet die Kirche mit ihrer hierarchischen Gliederung, welche unbedingte Unterwerfung des Denkens und ungemessene Opfer zu Gottes Ehre fordert. Aus diesem altruistischen[1]) und kosmopolitischen Charakter der theologisch-christlichen Moral erklärt es sich, warum die christliche Pädagogik in der Aufstellung des Erziehungszwecks so gar nicht an die Ausbildung selbständiger würdiger Persönlichkeiten (Individuen) und an die Anforderungen der bürgerlich-sozialen Gerechtigkeit, sowie des nationalen Gemeinsinns denkt.

c) Der dritte Dualismus, der sich durch die theologisch-christliche Lebensanschauung hindurchzieht und folglich auch in der von ihr überherrschten Erziehung geltend macht, ist der Gegensatz zwischen Jenseits und Diesseits; das erstere wird als die wahre Heimat des Christen, das letztere als das irdische Jammerthal, als das Land der Prüfungen und Pilgrimschaft, ja sogar als die Ursache beständiger Versuchungen und Anfechtungen (die »Welt« mit ihrer Lust) hingestellt, welche der wahre Christ hassen und fliehen mufs. Daher gilt der asketischen Lebensauffassung als die günstigste Stätte für einen wahrhaft christlichen Lebenswandel das Kloster oder die Einsamkeit und für die christliche Erziehung das Internat mit seiner beständigen peinlichen Überwachung und Aufsicht. Dafs bei dieser weltflüch-

[1]) Das Wort (im Gegensatz zu »egoistisch«) von Herb. Spencer aus Comte *(vivre pour l'autrui)* herübergenommen.

tigen Stimmung, die ja im modernen Christentum (im evangelischen wie im katholischen) weniger hervortritt als im mittelalterlichen, auch in der Erziehung auf die Erkenntnis der irdischen Dinge (z. B. naturwissenschaftliche Forschung und auf die Vorbereitung für das irdisch-praktische Leben) wenig Rücksicht genommen wird, macht sich bis in unsere Zeit in dem enormen Überwiegen des gedächtnismäfsigen Religionsunterrichts,[1] in der Bevorzugung der Sprachen (besonders der alten) gegenüber den Sachen (Realien), in der Vorliebe für die formale Seite der Erziehung und Bildung gegenüber der materialen geltend. Wo die Wahrheit durch Offenbarung gegeben ist und nur durch demütig-gläubige Annahme aufgenommen zu werden braucht, da ist wenig Veranlassung zu selbständigem Denken[2]) und rührigem Forschen vorhanden (weshalb der Anstofs zu wissenschaftlichem Fortschritt von aufsen in das Leben der christlichen Kulturvölker kommen mufste). Wo alles Weltliche und Irdische für sündhaft und eitel angesehen wird, da wird man sich nicht besonders bemühen, die jungen Christen für dieses Weltleben vorzubereiten, da gilt als wertvoll in erster Linie die Erhebung zum Überirdischen, die Meditation und das Gebet (Versenkung in Gott)[3]. Insofern der in dem genannten dreifachen Dualismus (Körper und Geist, Selbstliebe und Nächstenliebe, Diesseits und Jenseits) ausgedrückte Grundcharakter der kirchlich-christlichen Lebensauffassung sich bestimmt und konsequent geltend macht, erhalten wir als erste Unterabteilung der theologisch-supranaturalistischen Erziehung

1. die orthodox-asketische Richtung,

wie sie selbst noch im 16. und 17. Jahrhundert in Theorie und Praxis vielfach zu tage trat und die Schulen und Internate hier und dort in die Stätten[4]) eines strengen, finsteren, weltflüchtigen Geistes verwandelte, aus welchen verfolgungssüchtige Fanatiker,[5]) dünkelhafte

[1]) Der z. B. bei den Pietisten dreiviertel des ganzen Unterrichts umfafste.

[2]) Vgl. »Selig sind, die da geistig arm sind« . . . »ich bin der Weg, die Wahrheit etc.«, vgl. später Palmer, evang. Pädagogik.

[3]) Vgl. Dittes, Geschichte, 6. Aufl. p. 184, (über den Pietismus). Scherer a. a. O. p. 292 ff.

[4]) Montaigne essais 24 und 25 gegen den Schlufs. Vgl. Böhm, Geschichte II. Bd. p. 14. Scherer a. a. O. p. 158 ff.

[5]) Vgl. -dt III p. 99, Zur Kritik der theologischen Erziehung, (-dt bezeichnet im folgenden immer K. Schmidt, Gesch. der Päd. 4. Aufl.).

Pharisäer oder unselbständige schüchterne Frömmler hervorgingen. Zum Glück fand diese einseitig-asketische Richtung immer ein Gegengewicht: im Mittelalter in der germanisch-ritterlichen Lebensauffassung mit ihrer naiven Weltfreude und ihrer Lust an Kampf und Sieg, später in der klassisch-humanistischen mit ihrer Wertschätzung der Kunst und der Wissenschaft; sodann bei den Jesuiten in der spanisch-romanischen Form- und Lebensgewandtheit und zuletzt in der pietistischen Richtung mit ihrer Innigkeit des Empfindens und ihrer Verinnerlichung des religiösen Lebens, wie sie fast gleichzeitig im Jansenismus eines Arnauld und Pascal in Frankreich, im Methodismus eines John Wesley in England und im Pietismus eines Spener, Franke und Zinzendorf in Deutschland die Härte und Starrheit der Orthodoxie zu mildern versuchte.

2. Die pietistische Richtung.

Während die asketische Richtung sich dadurch kennzeichnet, dafs sie die Welt hafst, überwiegt in der pietistischen der Grundzug, dass sie den Himmel liebt.[1]) Es ist eine gewisse religiös-schwärmerische Sentimentalität, die Vorläuferin der poetischen, welche hier zum Durchbruch kommt und sich in der Theorie und Praxis der Pädagogik besonders in den Schriften und der Wirksamkeit eines Fénélon und Aug. Herm. Franke äufsert. Als letzten Zweck aller Erziehung galt Aug. Herm. Franke[2]): Die Gottseligkeit und — ein bemerkenswertes Zugeständnis an das wirkliche diesseitige Leben — die christliche Klugheit. Unter Gottseligkeit verstand er die sentimental pietistische Frömmigkeit, welche durch Gebet- und Bufsübungen geweckt und gestärkt werden sollte. Diese starke Betonung der Gottseligkeit oder der frommen Glaubensinnigkeit führte vielfach zu einer Geringschätzung des wirklichen Wissens und zu übertriebener Frömmelei,[3]) welche junge Leute melancholischen Temperaments zu schüchternen, scheuen, alles Selbstvertrauens ermangelnden Kopfhängern erzog, bei Sanguinikern dagegen nach dem Austritt aus der klösterlichen Zucht zu maafs- und zuchtloser Ausgelassenheit oder zu charakterloser Heuchelei verleitete. »Im 12. Jahre« — bekennt ein hervorragender Schüler

[1]) Vgl. Fricke, Erziehungslehre p. 7. (d bezeichnet im folgenden K. A. Schmid Gesch. der Erziehung IV. Bd. 1. Abt.) Scherer a. a. O. p. 292 ff.

[2]) Vergl. IV. p. 187—342. Der Pietismus und die Pädagogik.

[3]) Vgl. Dittes p. 184, Citat von Niemeyer.

der Franke'schen Anstalten, der Philolog Reiske[1]) machte mich das viele Beten (am Sonntag dreimaliger Gottesdienst) zum Narren; ich wurde ein Betnarr; allein die Hitze verrauchte bald; ich kam in die Welt und ward nicht viel besser als ein Naturalist.« Auch die christliche Klugheit[2]) soll nach Franke »Gottes Ehre zum Ziel und Zweck haben und alle anderen Dinge brauchen, solchen Zweck zu erreichen; sie begehrt nicht eigenen Willen und eigene Gedanken des Herzens zu vollbringen, sondern durch Nachfolge des Herrn Jesu zu thun den Willen des Vaters.« Mit Recht erhob Thomasius solch einseitiger Erziehung zum christlich-gottseligen Leben gegenüber den Vorwurf, dafs sie die Schüler zum gemeinen bürgerlichen Leben untüchtig mache, und nur eine gründliche Reform der Franke'schen Anstalten durch den berühmten philosophisch gebildeten Pädagogen Aug. H. Niemeyer vermochte die Entartung derselben zu beseitigen und ihnen ein neues Aufblühen zu sichern.[3]) Allein auch zu des Stifters Zeit erwies sich das wirkliche Leben mächtiger als die theologisch-supranaturalistische Theorie, und unter dem gebieterischen Einflufs des Zeitgeistes geschah es, dafs der Pietismus eine gewaltige Reformation auf dem Gebiet des Unterrichts und der Erziehung einleitete, nämlich die Begründung des Realschulwesens, hervorgegangen aus dem Pädagogium oder der Erziehungsanstalt für Söhne höherer Stände, welche Unterricht in den neueren Sprachen (besonders im Französischen, der damaligen Umgangssprache des Adels etc.) in den Realien (neuere Geschichte, Geographie etc.) und anderen modernen Bildungselementen verlangten.

Je mehr der Geist der Aufklärung und Wissenschaft sowie das Bedürfnis des modernen bürgerlich-wirtschaftlichen Lebens sich geltend machten, um so weniger liefs sich der theologisch-supranaturalistische Erziehungszweck einseitig festhalten, dies zeigt sich schon bei dem Begründer des modernen Unterrichtswesens, dem frommen, aber verständigen Comenius, und rief

[1]) Vgl. -d IV. p. 288.

[2]) Vgl. -d IV. p. 220.

[3]) über die Folgen der pietistischen Erziehung, vgl. Erziehungslehre des Theologen Schwarz (2. Aufl.) Bd. II p. 17. »Heuchelei, mönchisches, linkisches Wesen, geistlicher Stolz und Verbildung bis zur Carricatur sind die Folgen, wenn man konsequent »Gottes- kinder« machen will.»

die 3. oder die inkonsequent vermittelnde Richtung dieser Erziehungstheorie hervor.

Comenius, der letzte Bischof der mährischen Brüdergemeinde und der erste pädagogische Systematiker, gehört zwei verschiedenen Zeitaltern an, dem theologischen und dem wissenschaftlichen oder positiven; darum war es ihm nicht mehr möglich, die supranaturalistische Erziehungstheorie konsequent durchzuführen, vielmehr treffen wir bei ihm bereits die Keime der wissenschaftlich-humanen. »Alle Menschen sind nach Comenius zu dem Zwecke geboren, »Menschen zu werden und zwar durch Entwickelung ihrer natürlichen Anlagen vermittels der Bildung oder Erziehung.« Damit war das starre, erziehungsfeindliche Dogma von der Erbsünde, von der angeborenen Verderbtheit der Menschennatur, von der absoluten Erlösungsbedürftigkeit durchbrochen. Comenius selbst sucht seine theologischen Bedenken dadurch zu beseitigen, dafs er annimmt, der Sündenfall habe unsere inneren Kräfte nicht ausgetilgt, sondern nur abgeschwächt, daher sei eine Bewältigung des Bösen und eine Veredlung der Menschheit durch Bildung und durch Gnade möglich. »Der Mensch hat eine dreifache Heimat, — äussert Comenius in seinem Didakt. magna [1]) Kap. 2—3 — den Mutterleib, wo er zum Leben, die Erde, wo er zum vernünftigen, den Himmel, wo er zum ewigen und seligen Leben gelangt. Dieser höchsten Bestimmung müssen die übrigen untergeordnet werden. Dreifach ist die Aufgabe des Menschen, zugleich Vorbereitung für die Ewigkeit: 1. dafs er eine vernünftige Kreatur; 2. dafs er die über alle herrschende Kreatur; 3. dafs er das Ebenbild und die Freude seines Schöpfers sei (das Ebenbild Gottes sein heifst die Vollendung des Urbilds lebend darstellen). Daraus folgt, [2]) dafs der Mensch alle Dinge erforsche und kenne (Gelehrsamkeit oder Bildung), dafs er der Dinge und seiner selbst mächtig sei (Tugend und gute Sitten) und sich und alles auf Gott beziehe (Religiosität oder Pietät) Kapitel. 4. Wie kann nun der Mensch zur Erfüllung dieser dreifachen Aufgabe gelangen? Einmal dadurch, dafs die Keime dazu (zur Weisheit, Tugend und

[1]) Übersetzt von J. Beeger und Fr. Zoubek in Richter's Pädagog. Bibliothek.

[2]) Die drei Erziehungsziele: intellektuelle, moralische, religiöse Bildung.

Frömmigkeit) in ihm von Natur angelegt sind und nur entfaltet zu werden brauchen, (Kap. 5) sodann dadurch, dafs diese Keime auch wirklich und zwar durch bewufste Erziehung in Haus und und Schule von Jugend auf entwickelt werden. Nur durch Erziehung kann der Mensch Mensch werden, d. i. ein vernünftiges Geschöpf. Die Schulen sind Werkstätten der Humanität; sie können und sollen allen gewähren: Wissenschaft, Tugend und Gottesfurcht, d. i. eine vollkommene Bildung.

So tritt der grofse Gegensatz zwischen theologisch-supranaturalistischer und wissenschaftlich-humaner Lebensauffassung beim Begründer der modernen Pädagogik zwar noch naiv unbewufst, aber für den späteren Leser bereits deutlich zu tage; er reduziert sich auf zwei Fragen: 1. Hat der Mensch auch eine diesseitige oder nur eine jenseitige Bestimmung? 2. Kann und soll der Mensch erzogen und gebildet oder nur beherrscht und erlöst werden? Je nachdem die Antwort ausfällt wird man den Schwerpunkt der Jugenderziehung in Schule und Wissenschaft oder in Kirche und Religion legen. Zunächst verging ein Jahrhundert, ehe die Ideen und Vorschläge des Comenius (allgemeine Erziehung und Bildung in der Volksschule, Unterricht durch die Sachen statt blofs durch die Sprache etc.) begriffen und verwirklicht wurden. Aber dann brach es an, das Zeitalter der Humanität in Deutschland (von 1750—1810), wo im frohen Vertrauen auf die Bildungsfähigkeit (subjektiv) und die Bildungsmöglichkeit (objektiv) des Menschengeschlechts neue, höhere und niedere Lebensideale aufgestellt und die Vorbereitung zur Verwirklichung derselben von der Erziehung erwartet und gefordert wurden. Wir werden in den beiden folgenden Abschnitten die damals auftauchenden Erziehungszwecke darzustellen und zu würdigen haben; im Zusammenhang mit diesem ersten aber wollen wir gleich erwähnen, dafs die theologisch-supranaturalistische Erziehung, wenn auch in der dritten, der inkonsequent-vermittelnden Form, von neueren Pädagogen und zwar bezeichnender Weise, immer in Epochen der Ermattung, der Reaktion, abermals in den Vordergrund gerückt wurde. Schon den beiden hervorragenden bayerischen katholischen Pädagogen, Sailer und Graser, genügte als Ziel der Erziehung die Humanisierung, die Bildung zum wahren Menschen nicht mehr, sondern sie stellten als

höheres die Divinisierung, die Vergöttlichung oder Bildung zum Ebenbild Gottes, daneben und darüber; aber noch war die philosophisch-humane Richtung im deutschen Geistesleben zu mächtig als dafs das Divinisierungsstreben in der Erziehungstheorie dieser Autoren die Übergewalt bekommen konnte.

Schroffer und bestimmter aber trat das theologisch-supranaturalistische Erziehungsziel, wenn auch durchsetzt und gemischt mit weltlichen und sachlichen Gesichtspunkten, angepafst an die Bedürfnisse des modernen Einzel- und Gesamtlebens, hervor in den pädagogischen Theorien der Protestanten Gräfe (1802 bis 1870) und Harnisch (1787—1864). »Jeder Mensch« — — lehrte der erstere in seiner »Allgemeinen Pädagogik« — »soll sich nach seinem ganzen Wesen und nach allen Beziehungen Gott hingeben und den geoffenbarten göttlichen Willen vollbringen. Das ist die allgemeine und gleiche Bestimmung für alle. Wer in allen Lebensverhältnissen, in welche Gott ihn gestellt hat, den göttlichen Willen vollbringt, der erfüllt seine Bestimmung.« [1]) Natürlich genügt dieser christlich-theologischen Erziehungstheorie die Unterordnung unter den Willen der ersten Person der Gottheit noch nicht; es mufs auch noch die zweite die nötige Berücksichtigung finden; daher heifst es später: »Die Menschenbestimmung ist nur eine, nämlich die, in allen Beziehungen des Lebens den Willen Gottes nach der Anweisung und dem Vorbilde des Erlösers zu vollbringen; der Zweck der Erziehung ist die Selbstbildung des Zöglings, um mit Einsicht und Willensstärke diese Bestimmung zu erfüllen; die Selbstthätigkeit ist das formale, die Verwirklichung des göttlichen Willens im Geiste Jesu das materiale Ziel der Erziehung.« Zu welchen Unklarheiten die theologische Erziehungstheorie gelangt, wenn man sie, wie Gräfe thut, buchstäblich auf das wirkliche Leben übertragen will, ergiebt sich aus folgendem obersten Grundsatz der Erziehung: »dieselbe soll den Zögling befähigen, dafs er sich in der Familie, in seinem Berufe und als Bürger des Staats durch Liebe, d. h. durch gänzliche Hingabe an Gott bethätige.« (-dt IV. p. 258 oben.)

Einen ähnlichen Standpunkt nimmt der berühmte Seminardirektor von Weifsenfels Wilhelm Harnisch in seinem Hand-

[1]) Vgl. -dt IV. p. 253.

buch für das deutsche Volksschulwesen ein (-dt IV. p. 219 ff.) »Der Mensch ist das Ebenbild Gottes; ein Paradies liegt hinter ihm, eins vor ihm. Mit den Füfsen wurzelt er auf der Erde, mit den Augen ist er gen Himmel gerichtet. Wir sollen uns zu dem Tempel Gottes ausbilden, worin der Geist Gottes wohnt, der Mensch soll sein eigener freier Bildner sein; aber der Sündentrieb unterdrückt den freien Bildungstrieb oft; er bedarf also der besonderen göttlichen Hilfe, eines Erlösers und Heiligers. Im vollen Sinne giebt es keine andere Erziehung als eine christliche, eine Erziehung zur Ehre Gottes im Namen seines Sohnes. Erziehen heifst demnach, dem Zögling zur Gottseligkeit helfen. Im einzelnen giebt es drei Ziele der Erziehung: 1. Weisheit und Wahrheit; 2. Tugend und Vollkommenheit; 3. Friede in Gott oder Gottseligkeit. Die Einheit dieser drei Ziele ruht in der Liebe zu Gott und zum Nächsten. Die rechte Erziehung will in dem Weltbürger einen Menschen und in beiden einen Christen erziehen; sie bildet den Zögling gleichmäfsig für das Haus, für den Staat und für die Kirche aus.«

Wenn praktische Schulmänner des 19. Jahrhunderts sich in der Festsetzung der Erziehungszwecke so sehr von theologisch-dogmatischen Voraussetzungen beeinflufsen liefsen, was sollen wir erst von den Theologen erwarten, welche über die Ziele der Pädagogik sich aussprachen? Zwei höchst bemerkenswerte Zeugen hiefür liefert uns die Zeit nach der politischen Bewegung des Jahres 1848—49, deren Ausschreitungen und deren Scheitern das Vertrauen auf die Güte der Menschennatur und in die segensreichen Wirkungen der Bildung und Aufklärung stark erschüttert zu haben scheinen. Da, in den trübseligen Jahren der Reaktion, erschienen unmittelbar nach einander die »Pädagogik auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens« von G. M. Dursch, Professor der Theologie und Pädagogik zu Tübingen 1851 und die evangelische Pädagogik von Dr. Christ. Palmer, Professor der Theologie zu Tübingen (1852), beides ganz ernst gemeinte, streng wissenschaftliche Werke, aber traurige Belege für den Niedergang der wissenschaftlichen Pädagogik seit dem Ende des vorigen und dem Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts, wo z. B. Kirchenfürsten wie der Bischof Sailer und der Fürsterzbischof von Wien Milde die

philosophischen Prinzipien der humanen Bildung zum Mittelpunkt ihrer vorzüglichen Erziehungslehren erhoben.[1])

Schon in der Vorrede setzt Dursch auseinander, dafs seit dem Sündenfall der Mensch nur durch göttliche Hilfe in seinen ursprünglichen Zustand zurückkehren, wieder ein vollkommener Mensch werden könne; diese bietet sich ihm dar in dem Erlösungswerke Christi, welches allen Menschen durch die Kirche vermittelt wird. Die Kirche ist daher die Inhaberin der wahren Erziehungsmittel und die wirklich grofsartige Erzieherin der Menschheit. Wie aufser der katholischen Kirche kein Heil, so ist auch aufser derselben keine wahre Erziehung möglich. Trotzdem will diese christliche Schule keine Kopfhänger und Betbrüder erziehen, sondern die Zöglinge mit allen den Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, welche zu dem in den zeitlichen Verhältnissen tüchtigen Leben erfordert werden; nur soll alles Erkennen und Streben vom Geiste des Christenthums[2]) erleuchtet und geleitet werden.« Nach dieser Vorrede, in welcher das Leitmotiv des ganzen Werkes gegeben ist, folgt im 1. Abschnitt (p. 1—50) die Schilderung des Menschen in seinem ursprünglichen Zustande, sodann die des Menschen nach dem Sündenfall (p. 50—92), im 3. Abschnitt wird dann die Aufgabe der christlichen Pädagogik gefunden »in der wirklichen Zurückführung des abgefallenen Menschen zu seiner wahren Bestimmung und in der Anwendung der von Christus gegebenen Mittel zu dieser Zurückführung, damit die Unmündigen wirklich Christo ähnlich und Menschen in der vollen Wahrheit des Wortes werden.« (p. 138.) Der Gottmensch ist, als Anfänger und als Vollender des Glaubens, der allein wahre Erzieher der Menschheit, denn

[1]) Vgl. den Erlafs des preufs. Oberkonsistoriums vom 18. Juli 1799 (-dt IV. p. 371) »dafs in den Schulen der Religionsunterricht blofs auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt, dagegen der spez. Konfessionsunterricht dem Prediger bei der Vorbereitung der Katechismen überlassen werde« – vgl. damit die bayerische Schulordnung von 1804 und von 1809 (wo philosoph. Moralunterricht an Stelle des Religionsunterrichts an Mittelschulen vorgeschrieben wird).

[2]) (Wo es kein wissenschaftliches Erkennen und kein irdisch-praktisches Streben giebt.)

nur durch ihn (resp. durch die katholische Kirche[1]) wird der Mensch in sein wahres Leben und in sein richtiges Verhältnis zu Gott und der Welt eingeführt, und ist dann, was er nach seiner ewigen Bestimmung sein soll (p. 145). »Die wahre Bildung, d. i. die religiös-sittliche, wird nur erreicht, wenn das Gemüt des Menschen vom Geiste des Christenthums lebendig durchdrungen und die Frucht des heiligen Geistes ist.« Die Mittel zur wahren Erziehung und Bildung liegen in der priesterlichen, prophetischen und königlichen Wirksamkeit der Kirche, von welchen in den 3 Abschnitten des II. Teils p. 150—358 gehandelt wird. — Das Ziel der christlichen Erziehung wird dann dahin zusammengefafst: »Erziehe den Menschen zur Ähnlichkeit mit Christus, auf dafs er wahrer Mensch werde!« — Hinter dem katholischen Kollegen und Landsmann bleibt der evangelische Palmer, was Rechtgläubigkeit des Standpunkts und Beschränktheit des Gesichtspunkts betrifft, nicht zurück, nur dafs er etwas mehr Gelehrsamkeit und praktische Erfahrung verräth. Auch nach Palmer hat sich die christliche d. h. die erlösende Erziehung auf die Lehre von der Erbsünde zu stützen.[2]) Als Endziel seiner Thätigkeit hat der Erzieher anzusehen, dafs aus dem Zögling ein durch's Christentum vollkommener Mensch werde, d. i. ein Mensch, dem nichts Menschliches fremd ist, der aber alles durch den Geist Christi als des Gottmenschen heiligt und verklärt. Wie die evangelische Pädagogik auf sittlichem Gebiet von der Erbsünde auszugehen habe, so auf intellektuellem vom Einen, der gesagt hat: »Ich bin die Wahrheit!«, denn der Mensch empfängt die Wahrheit von Christo; er erzeugt sie nicht aus sich selbst. »Die Weisheit setzt ihr Vertrauen auf Gott und stellt in der Erziehungsmethode das Gebet oben an; das Kind soll vor allem in zwei Dingen geübt werden: in der Andacht und in der Gottesfurcht.«

Eine Kritik dieser orthodox-theologischen Erziehungstheorien ist weder möglich noch nötig; eine Wissenschaft, die sich auf Mythen stützt und dem Glauben solchen Einflufs verstattet,

[1]) p. 153: »Denn sie hat die Aufgabe, den dreifachen Erlösungsakt Christi zu wiederholen und dadurch die wahre Bildung des Menschen zu bewirken.«

[2]) Vergl. »Evangel. Pädagogik« p. 109—125, sowie -dt. IV. p. 1030.

kann überhaupt nicht als Wissenschaft betrachtet werden; dagegen wird jeder Freund unseres Volkes und einer sittlich humanen Kultur es aufs tiefste beklagen, dafs selbst heute noch die gesamte sittliche Erziehung unserer Jugend auf solch schwache und schwankende übernatürliche Voraussetzungen aufgebaut wird. Wohl aber müssen wir noch mit einigen Worten bei der milderen religiösen (nicht »orthodox-dogmatischen«) Formulierung des Erziehungszweckes, der wir ja auch in den folgenden Abschnitten noch vielfach begegnen werden, verweilen. Die Formel: »Der Mensch soll zur Gottähnlichkeit, zum Ebenbild Gottes erzogen werden,« scheint an zwei Fehlern zu leiden. Fürs erste, welchem Gott soll der Zögling ähnlich werden? Doch nicht dem alten Judengott, von dem so harte Züge leidenschaftlichen Zornes und Hasses, der Rachsucht und der Eifersucht berichtet werden, der grausamer als jeder irdische Vater, um eines geringen Vergehens willen nicht nur die naiven ersten Menschen, sondern das ganze Menschengeschlecht, ja die ganze lebende Kreatur zu Tod, Leiden, Streit und Elend verdammt hat und der die besten Menschen, wenn sie nicht glauben können, einer ewigen Verdammnis, ewigen Höllenstrafen preisgiebt? Oder sollen sie zum Ebenbild Christi erzogen werden, das schon mehr humane Züge an sich trägt? Aber stellen wir uns einmal vor, dafs alle modernen Menschen buchstäblich wie der Christus der Überlieferung leben und handeln würden, was wäre das Resultat davon? Sobald man dem Bilde Gottes, dem der Mensch ähnlich werden soll, bestimmte Züge, deutliche Attribute verleiht, was sind diese anders als menschliche, Züge des Idealmenschen, wie ihn das jeweilige sittliche Bewufstsein der Besten sich vorstellt?, d. h. die Menschen schaffen Gott nach ihrem Bilde; folglich erscheint die idealhumane Ethik und die darauf gegründete Pädagogik vollkommen ausreichend und wenigstens für unsere Zeiten solcher Hypostasierung nicht zu bedürfen.

Zweiter Abschnitt.

Die liberale oder diesseitige Erziehung.

Mit dem Erwachen und der Ausbreitung des wissenschaftlichen oder rationalistischen Geistes, der durch die neuere Philosophie und die exakte Naturwissenschaft allenthalben gefördert

wurde, mufste notwendig eine Erschütterung des dogmatischen Glaubens und der rein übernatürlichen Auffassung von der Bestimmung des Menschen Hand in Hand gehen. Das Interesse an der Erforschung der diesseitigen Welt[1]) ergriff immer weitere Kreise und beförderte das Verständnis und Geschick, sich an die wirklichen Verhältnisse mit Bewufstsein anzupassen oder sie »mit Freiheit nach der Vernunft« zu ordnen. Dieses Fortschreiten der europäischen Kulturvölker zu selbständigem Denken und Handeln stellte auch an die Erziehungs- und Unterrichtslehre die Forderung, mit den alten mechanisch-formalistischen Methoden aufzuräumen, neue, brauchbare[2]) und interessante Gegenstände in den Kreis der Schulbildung hereinzuziehen und die Schüler für das wirkliche (diesseitige und gegenwärtige) Leben vorzubereiten, sie zur Mündigkeit und praktischen Tüchtigkeit zu erziehen.

Solche Tendenzen nahmen ihren Ausgangspunkt in England und Frankreich und führten zu der ersten, der vorwiegend

1. utilitarischen Richtung der liberalen Erziehungstheorie.

Den Anstofs gab Bacon, indem er die scholastische Wortgelehrsamkeit verwarf und überall auf Sachkenntnis, geschöpft aus selbständigen und prüfenden Untersuchungen der konkreten Wirklichkeit drang; »die Wissenschaft wie der Unterricht sollten anschaulich, lebendig und praktisch werden; der Mensch hat die Welt zu erforschen, um sie für seine Zwecke brauchbar zu machen. Bildung des Verstandes, Anleitung zur Induktion, zur Wahrnehmung und zum Experiment sind anzustreben.«[3]) In Frankreich fand die Opposition gegen die orthodox-kirchliche Richtung der Erziehung ihren Wortführer in Rabelais, der »auf Ausbildung des Körpers, auf Gewöhnung an selbständiges Denken und auf praktische Tüchtigkeit fürs Leben drang und dieses Ziel durch eine gute Methode und menschenwürdige Behandlung des Zöglings erreichen wollte«, und in Montaigne, der es tadelte, dafs der »Gelehrte« dem Tüchtigen, d. i. dem für die Verhältnisse des Lebens Geschickten vorgezogen werde.

---

[1]) »Natur- und Menschenkunde«.

[2]) »Gemeinnützige«.

[3]) Vergl. Dittes Geschichte. § 28 p. 143. Scherer a. a. O. p. 224 ff., 229 ff.

»Urteilskraft und Tugend sind mehr werth als auswendig gelernte Kenntnisse; Sittlichkeit und Verstand sind höher zu achten als Gelehrsamkeit. Die Erziehung mufs darauf zielen, des Zöglings Sinn (praktischer Verstand) und Sittlichkeit zu lenken; ihn lehren, sich selbst zu erkennen, gut zu leben und gut zu sterben, stets weiser und besser zu werden.«[1]) In England wirkten für eine liberale Pädagogik der Dichter und Politiker Milton und der Arzt und Philosoph Locke. Milton[2]) verlangte, dafs alles Wissen nützlich sei (verstand aber unter dem Nützlichen das Gute), sowie dafs die Sachen gegenüber den Sprachen mehr betont würden. Er war der erste, der auf die bürgerlich-politische Seite der Erziehung aufmerksam machte: »Alle Wissenschaft und Lehre der Erziehung mufs sich auf den Staat beziehen; denn nur das ist eine vollständige und würdige Erziehung, welche den Mann dazu bildet, alle privaten und öffentlichen Pflichten im Krieg und Frieden gerecht, geschickt und grofsherzig zu erfüllen.« Er war es auch, der andererseits die Staatslenker bedeutete, dafs die (bürgerliche) Tugend der einzige wahre Schutz des Gemeinwesens, das Bollwerk seines Wohlstandes und seines Ruhmes sei. Zum Ziel der Erziehung, der allgemeinen Bildung gehört seines Erachtens auch, dafs Volkswirtschaft, Geschichte, Politik und Rechtskunde unterrichtet wird.[3]) Von aufserordentlichem Einflufs auf seine und die kommende Generation war Lockes kleine Schrift: »Gedanken über Erziehung«.[4]) Sie haben nicht wie die Werke des Comenius die allgemeine Volksbildung im Auge, sondern nur die Erziehung eines jungen Gentleman. *Mens sana in corpore sano* ist sein Ideal. Als Ziel speziell der sittlichen Bildung, die er weit höher schätzt als die intellektuelle (Beibringen von Kenntnissen), stellt er hin: »Den Menschen fähig zu machen, sich seine eigenen Wünsche zu versagen, seinen natürlichen Neigungen entgegenzutreten und einzig dem zu folgen, was die Vernunft als das Beste empfiehlt.« Die 4 Stücke,

[1]) Vgl. Böhm, Gesch. d. P. II. Bd. p. 5—15; -dt. III. 262—268, sowie Päd. Biblioth.: M. v. Montaigne, übers. von K. Reimer. Scherer a. a. O. p. 158.

[2]) -dt. III. p. 465 ff.

[3]) (Wie weit sind wir heute noch von dieser Erkenntnis entfernt!) Vgl. de la Chalotais, Staatsprokurator am Parlament der Bretagne, »Versuche einer Nationalerziehung«, 1763 bei -d. IV. p. 445—449. Scherer a. a. O. p. 403 ff

[4]) Übersetzt von Dr. M. Schuster in Richters Pädag. Bibliothek. Scherer a. a. O. p. 359 ff.

welche nach Locke die Bildung des Gentleman ausmachen, sind: »Tugend, Weisheit, gute Lebensart und Kenntnisse.[1]) Weisheit d. i. die Fähigkeit, seine Geschäfte in dieser Welt geschickt und mit Umsicht zu führen. »Die Erziehung,«[2]) so fafst Locke das Resultat seiner Untersuchungen zusammen, »ist nichts anderes als vernünftige Leitung zu einer wahrhaft naturgemäfsen Entwicklung, deren Ziel die Tüchtigkeit für das praktische Leben und weltmännisches Auftreten ist.«

Auch in Deutschland finden wir Ansätze zu einer Reform des Unterrichts durch den Didaktiker Ratke; allein die fortschreitende Entwicklung wurde für mehr als ein Jahrhundert unterbrochen durch die Not und Verwilderung des 30jährigen Religionskriegs. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts trat unser Vaterland wie auf anderen Gebieten so auch in der Pädagogik schöpferisch und reformatisch auf. Dies geschah im Philanthropinismus, in welchem wir die zweite Richtung der liberalen Erziehungstheorie

2. die individual-eudämonistische

erblicken. Seine Hauptvertreter sind Basedow, Campe und Salzmann. Herstellung der gröfstmöglichen Glückseligkeit auf der Welt gilt hier als das höchste Ziel aller menschlichen, so auch der erziehlichen Thätigkeit. Der Zweck der Erziehung ist nach Basedow (Methodenbuch)[3]) »Europäer, d. i. Menschen unter gesitteten Völkern zu bilden, Menschen, deren Leben unschädlich, gemeinnützig und zufrieden sei, die sich überall glücklich fühlen«. Weltbürger, gute und glückliche, will der Philanthropinismus heranbilden, oder — wie es an anderer Stelle heifst — »die Kinder zu dem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben« vorbereiten. Nicht viel lernen, aber mit Lust und lauter nützliche Erkenntnisse![4]) lautet der oberste Grundsatz des Unterrichts und: »Suche Glückseligkeit, dauernde Freuden, das grösste Gut und das kleinste Übel!«[5]) derjenige der auf Erfahrung gegründeten Sittenlehre. Die Bildung des von Natur guten Zöglings zur Tugend und unschuldigen Zufriedenheit sollte vorzugsweise durch Aufklärung des Ver-

[1]) Vgl. -d. IV. p. 343—403.

[2]) Vgl. -dt. III. p. 397.

[3]) Vergl. -dt III. p. 627—686 und die Monographie: Wesen und Einflufs der philanthropischen Schule von Ad. Meuser 1880. Scherer a. a. O. p. 416 ff.

[4]) Meuser a. a. O. p. 56.

[5]) -dt III. p. 641.

standes geschehen. Salzmann, der besonnenste, edelste und praktisch tüchtigste unter den Pädagogen des Philanthropinismus fafste das Ziel der Erziehung am weitesten: als Ausbildung des Körpers zu Kraft, Geschicklichkeit und Ausdauer, des Verstandes zu richtigem Urteil über die Dinge der Welt, besonders über ihr Verhältnis zur menschlichen Glückseligkeit; eines kenntnisreichen Gedächtnisses besonders bezüglich des gewählten Faches und endlich einer Gesinnung, die alles Unrecht und alle Niederträchtigkeit verabscheut und welche die möglichste Ausbildung der Kräfte, das Wohlthun und die Erfüllung der Pflicht für ihr höchstes Vergnügen hält.«[1]) Erziehung ist überhaupt Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte. Aber wenn schon beim ernsten Salzmann die Rücksicht auf Glückseligkeit und das Vergnügen so sehr hervortritt, so dürfen wir nicht erstaunen, wenn ein anderer Repräsentant dieser Schule, der leichtsinnige K. Fr. Bahrdt den Zöglingen keine höhere Maxime zuruft als: »Seid heitere, fröhliche Menschen!« und weiter meint: »Aus Philanthropinen soll ein ganz vergnügtes Menschengeschlecht aufsteigen.«[2]) Auch der erste Professor der Pädagogik zu Halle, E. Chr. Trapp,[3]) sieht in seinem »Versuch einer Pädagogik« die Aufgabe der Erziehung in der Bildung des Menschen zur Glückseligkeit, wobei er unter dieser eine Summe von Freuden versteht, deren Wert nicht blos von der Zahl, sondern auch vom inneren Gehalt und der Dauer abhängt. Die Erziehung soll jedem Menschen zu so viel Glückseligkeit verhelfen als für ihn möglich und nötig ist, d. i. nach Empfänglichkeit und Bedürfnis. Damit scheint diese zweite Richtung der liberalen oder diesseitigen Erziehung genügend charakterisirt. Es darf uns nicht wundern, wenn die Erziehungstheorie, nachdem sie sich aus dem Himmel der theologisch-supranaturalistischen Lebensauffassung auf den Boden des wirklichen diesseitigen Lebens niederliefs, zunächst am Boden kleben blieb, d. h. kein höheres Lebensziel aufzustellen wufste als das des Nutzens oder der Glückseligkeit (das utilitarische oder das eudämonistische). Erst nach einem erheblichen Abweichen in entgegengesetzter Richtung konnte die geistig-sittliche Entwicklung den geraden Weg einschlagen.

[1]) Vergl. -dt III. p. 666 ff. Scherer a. a. O. p. 444 ff.
[2]) Vergl. -dt III. p. 672.
[3]) Vergl. -dt III. 676 ff. Scherer a. a. O. p. 464 ff.

Eine merkwürdige paradoxe Formulierung fand der Zweck der Erziehung bei dem trotz seiner Einseitigkeit sein Zeitalter am nachhaltigsten beeinflussenden Pädagogen des 18. Jahrhunderts bei J. J. Rouesseau. Wir wollen diese dritte Richtung der liberalen oder diesseitigen Erziehung

3. die naturalistische

nennen.

Während die theologische Erziehung den Menschen von Natur als grundverderbt ansah und demnach die Aufgabe der Erziehung in der Bändigung und Brechung des bösen Willens durch strenge Zucht und in der Erhebung desselben durch gläubig aufgenommene Gnade und Erlösung erblickte; während die liberale Theorie eines Locke, Basedow, Salzmann u. a. die Natur des Menschen als ursprünglich gut ansah, aber die Erhaltung und Entfaltung dieser guten Natur von der sofortigen positiven, zweckmäfsigen und milden erzieherischen Einwirkung bedingt fand, beginnt Rousseau's pädagogisches Werk Emile gleichfalls mit der Voraussetzung: »Alles ist von Natur gut, also auch die kindlichen Anlagen und Triebe,« allein er verwirft sofort jede absichtliche positive Einwirkung und gelangt so zu einer negativen Erziehung: »Wir müssen hindern, dafs etwas gethan werde«. »Natürliche Entwicklung! Man verliere Zeit, um Zeit zu gewinnen.« Auch später verlangt er nur Fernhaltung aller verderbenden gesellschaftlichen und Kultureinflüsse, aufserdem ungestörtes Wachsenlassen. »Die erste Erziehung besteht darin, dafs man das Herz vor Fehlern, den Verstand vor Irrtümern bewahre.« Im allgemeinen dürfte diese naturalistische Erziehung, dieses *laisser faire, laisser aller in praxi* doch ein gar zu gewagtes Experiment darstellen; darum lässt er seinen Zögling ganz isolirt aufwachsen und läfst bis zu seiner Verheiratung den Hofmeister nicht von seiner Seite; aber als wissenschaftliches Experiment, als Abstraktion von den vielen unnatürlichen und verkünstelten Einwirkungen, als theoretische Reinkultur hat es viele vortreffliche Resultate geliefert und Erziehungslehre wie Erziehungskunst mächtig gefördert.

Den bezeichnendsten und konsequentesten Ausdruck hat die liberale Erziehungstheorie in der vierten Richtung derselben

4. der realistischen

gefunden, die allerdings mehr im Unterricht als in der Erziehung zur sichtbaren Ausgestaltung kam. Schon bei Comenius

und bei Franke stofsen wir auf eine energische Betonung der Realien, d. i. des modernen, lebendigen, brauchbaren Wissens gegenüber dem toten Wissen und der Buchstabengelehrsamkeit des Scholasticismus, der gleich nach der Reformation besonders in den Gymnasien und den Hochschulen wieder auflebte, nachdem die schöpferische Schwungkraft der Renaissance und des Humanismus durch das Hervortreten der theologischen Interessen geknickt oder gelähmt worden war. Es ist selbstverständlich, dafs die Wortführer der »liberalen« Erziehung noch lebhafter für die Verbannung des »leeren Gedächtniskrams« aus dem Unterricht und für die Ersetzung desselben durch nützliche, wirkliche Kenntnisse, durch Aufklärung des Verstandes und durch Vorbereitung für das wirkliche Leben der Gegenwart eintraten. Als dauerndes Resultat ging aus dieser Bewegung die Real- und die höhere Bürgerschule hervor. Die ethische Lebensanschauung, welche in der Aufstellung des Zweckes dieser realistischen Erziehung sich geltend machte, finden wir ausgedrückt in dem Plan der neuen Bürgerschule zu Leipzig, von L. T. Gedicke[1] (1803). »Der Zweck der Bürgerschule stimmt mit dem Hauptzweck aller Erziehung und Unterweisung überein, nämlich sittlich gute und nach Verhältnissen des Standes brauchbare Menschen für die Welt zu bilden. — Es soll durch diese Schule die künftige Generation mit Menschen vermehrt werden, die in ihrem Beruf als fleifsige, fromme und redliche Hausväter und Hausmütter, als geschickte, gewissenhafte und treue Arbeiter zufrieden mit Gott und ihren Schicksalen leben, ihre Pflichten in ihren besonderen Verhältnissen besonders als treue, gehorsame und ruhige Staatsbürger gern und pünktlich erfüllen und ihre Berufsgeschäfte auf möglichst beste Art zu verrichten wissen.« Einen ähnlichen Standpunkt vertrat schon früher (1773) F. G. Resewitz in seiner »Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit.«[2] »Dazu mufs in der Nation ein Institut geschaffen werden, welches die bestimmte Absicht hat, die Jugend des Bürgerstandes auf ihr künftiges Geschäfts- und Gewerbsleben vorzubereiten und ihr alle die nützlichen Kenntnisse auf die fafslichste und lehrreichste Art einzuflössen.« Daher sind Standes- und Fachschulen: Ackerbau-, Gewerbe- und Handelsschulen unentbehrlich. »Dieser

[1]) Vergl. -dt III. 737 ff. Scherer a. a. O. p. 557.
[2]) Vergl. -dt III. p. 740. Scherer a. a. O. p. 503.

Unterricht[1]) mufs für die reiferen Schüler mit einer Anweisung zur Gesundheit, zum richtigen Gebrauch des Verstandes, mit einer allgemeinen Sitten- und Klugheitslehre, mit der Kenntnis der Landesgesetze und mit einem vernunftmäfsigen Unterricht in der Religion beschlossen werden.«

Fassen wir die vier verschiedenen Richtungen (die utilitarische, eudämonistische, naturalistische und realistische) der liberalen oder diesseitigen Erziehung in einem kurzen kritischen Rückblick zusammen, so dürfte sich daraus ergeben haben, dafs in dieser pädagogischen Theorie die Zwecke der Erziehung zu niedrig und zu beschränkt gefafst worden waren, eine wohlbegreifliche Reaktion gegen die Überspannung des pädagogischen Zweckbegriffs in der theologisch-supranaturalistischen Theorie, wo derselbe als Gottähnlichkeit, als Heiligkeit und Gerechtigkeit bezeichnet wurde. Dafür hatte die liberale Theorie den Vorzug, dafs das von ihr aufgestellte Ziel für menschliches Wollen und menschliche Kräfte erreichbar war; deshalb bedurfte sie nicht mehr der mystisch-übernatürlichen Vermittlung durch die Gnade und Erlösung, sondern konnte durch gewissenhafte und zweckmäfsige Veranstaltungen[2]) nahezu jeden Zögling zur Verwirklichung ihres Ideals, ein brauchbarer und glücklicher[3]) Mensch, Staats- (englisch) und Weltbürger (deutsch) zu werden, heranbilden. Zu niedrig müssen wir die Zweckfassung der liberalen Erziehungstheorie nennen, weil dieselbe verschiedene Seiten der menschlichen Natur und verschiedene Bedürfnisse der Kulturgemeinschaft und gerade die höchsten und wertvollsten zu wenig berücksichtigte, nämlich die idealen. Einerseits wurde die Pflege der höheren, individual-ethischen Gefühle, der Menschenwürde und Selbstachtung, deren Ausbildung zu dem Ideale der »sittlichen« Persönlichkeit (wesentlich verschieden von der »glücklichen und brauchbaren«) führte, sowie diejenige der Vernunft, der

[1]) Vergl. -dt III. p. 743.

[2]) Wie sie besonders Natorp in seinem »Grundrifs der Organisation allgemeiner Stadtschulen 1804« bezüglich der moralischen Bildung nahelegte. (Vgl. -dt. III. 745.) Scherer, Pestalozzische Pädagogik p. 230 ff.

[3]) Bei dem beschränkten Umfang dieser Abhandlung mufs der Verfasser in betreff einer eingehenden Kritik der eudämonistischen und der utilitarischen Lebensauffassung auf das V. Kapitel seines Werkes Moderne Lebensanschauung, Leipzig, Hirzel 1896, p. 291 bis 306 und p. 319 ff. verweisen.

Phantasie und des Charakters gegenüber der nüchternen Verstandesbildung allzusehr vernachlässigt; andererseits wurden die ethischen Ziele des Gemeinschaft- und Kulturlebens mit den Ausdrücken »Glückseligkeit und Wohlfahrt« nicht erreicht, die Ideen der Freiheit und Gerechtigkeit, die Mitwirkung der Einzelnen am Fortschritt, besonders dem ethisch-humanen, und an der Leitung der Gemeinwesen noch gar nicht angedeutet.

Weltbürger, die nach Basedows Absicht »unter dem russischen Szepter sich nicht minder glücklich gefühlt haben würden als in der Republik des Alpenlands«, hätten die gewaltigen politischen und sozialen Reformen: die Einheit zersplitterter Staatswesen, die Freiheit auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet, die Anbahnung sozialer Gerechtigkeit im öffentlichen Leben, nie angestrebt noch durchgeführt; ebensowenig als Menschen von der philisterhaften Gesinnung wie sie in jenen Theorien sich offenbart, die Blütezeit der Poesie und Philosophie, den rastlosen, ungeheuren Fortschritt der modernen Wissenschaft und Technik hervorgebracht hätten. — Als zu beschränkt müssen wir die Zweckfassung der liberalen Erziehungstheorie bezeichnen, weil sie sofort auf die Standes- und Fachbildung hinauskommt, in England auf Bildung des respektablen Gentleman, in Deutschland auf das prosaisch nüchterne Ideal des Biedermanns der spiefsbürgerlichen Mittelmäfsigkeit. Rousseau [1]) hatte zwar mit der Forderung der Bildung zum Menschen den Anstofs zum weiteren Fortschritt der Erziehungstheorie gegeben, aber war in dem von ihm gezeichneten Beispiel noch nicht über das Abstraktum eines Durchschnittsmenschen seiner Zeit hinaus gekommen. Kurz, das Ziel der diesseitigen menschlichen Erziehung mufste, wenn es alle Anlagen des Menschen entwickeln und zu einem beständigen Fortschritt in ideal-ethischer Richtung ermuntern und begeistern wollte und sollte, höher und weiter gefafst werden, ohne jedoch den Boden des wirklichen Lebens unter den Füssen zu verlieren und die Rücksicht auf spezielle Lebenskreise und -gemeinschaften zu vergessen. Dies geschah in der humanen oder idealen Erziehung.

(Schlufs folgt.)

[1]) Vergl. Böhm, Gesch. II. p. 114. Scherer, Päd. vor Pest. p. 387. »Zum Menschen mufs die Erziehung das Kind bilden, nicht für den gekünstelten Zustand des bürgerlichen Lebens. Die zwei Wörter: Vaterland und Bürger sollten aus den modernen Sprachen gestrichen werden.« Emile, I. Buch.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft.

III.

Sowohl in sachlicher, als auch in methodischer Hinsicht hat die moderne Geschichtswissenschaft in Deutschland durch die besprochenen Strömungen eine Erweiterung und Vertiefung erfahren. Früher waren hauptsächlich das politische Moment, die Kriege und Friedensschlüsse mit ihren Einzelheiten, die territorialen und Machtverhältnisse und die darin sich vollziehenden Änderungen u. dgl. der Hauptgegenstand der Untersuchung und Darstellung; Kunst und Wissenschaft, Litteratur und Religion wurden nur nebenbei behandelt und die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse nur hier und da gestreift. Diese Geschichtsforschung entsprach einerseits der im allgemeinen mehr zum Theoretischen und Idealen als zum Praktischen und Materiellen hinneigenden Natur des Deutschen und entsprach hier ganz und gar der Richtung, welche das deutsche Geistesleben in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts unter dem Einflufs des Neuhumanismus eingenommen hatte; der Hauptgrund lag aber in der eigenartigen Entwicklung der deutschen Geschichte seit dem 30jährigen Kriege. Neben der politischen Blüte Deutschlands war durch denselben hauptsächlich die soziale und wirtschaftliche tödlich getroffen worden; bei der inneren Zerrissenheit Deutschlands und der daraus folgenden Ohnmacht nach aufsen war es unmöglich, in der nächsten Zeit diese Blüte wieder herzustellen. Erst als mit dem Jahre 1870 Deutschland politisch einig und mächtig geworden war, traten die sozialen und wirtschaftlichen Interessen immer mehr und mehr in den Vordergrund; bis dahin hielt auch die Geschichtsforschung im ganzen die bezeichnete einseitige politisch-ideale Richtung bei (»Webers Weltgeschichte«). Von dieser Zeit an tritt im Zusammenhang mit der modernen Naturforschung und der realen Weltauffassung die soziale und wirtschaftliche Seite der Geschichtsforschung mehr in den Vordergrund; »der Mensch in allen seinen Lebensäufserungen, -beziehungen und -bethätigungen mufs Gegenstand der Forschung sein, Kulturgeschichte im allgemeinen Sinne d. h. Geschichte der allmählichen, unaufhaltsam fortschreitenden Entwicklung der Menschheit auf materiellem, geistigem und sittlichem Gebiete, das ist das Ideal der allgemeinen Geschichte« (Lorenz, Der moderne Geschichtsunterricht. München, Kellerer, 1897). Infolge dieser Umwandlung in der Geschichtsforschung hat sich auch die Geschichtsauffassung geändert; man spricht heute von einer neueren, der realistischen oder materialistischen Geschichtsauffassung im Gegensatz zur alten idealistischen.

Die moderne Geschichtsforschung trat als materialistische Geschichtsauffassung in scharfen Gegensatz zur idealistischen, obwohl sie wie diese von der Hegel'schen Geschichtsphilosophie ausging und erst später von der Naturwissenschaft beeinflufst wurde; ihre Begründer sind Marx und Engels. Von Feuerbach wurden beide, in der Wolle gefärbte Hegelianer, vom einseitigen Idealismus in die Bahnen des Materialismus gerissen, welche sie sodann mit dem Sozialismus zu vereinigen suchten; ihre Stellung zur Geschichtsauffassung hat Dr. Lorenz eingehend behandelt (Die materialistische Geschichtsauffassung. Leipzig, C. Braun, 1897). Die Geschichte war bei Hegel ein logischer Prozefs, den er im einzelnen konstruiert und in seiner Notwendigkeit erwiesen hat; an der Spitze steht das Absolute (Gott), von dem, durch das und in dem alles ist und welches in der Idee zum reinsten Ausdruck kommt. Tritt diese Idee in die Wirklichkeit, so entwickelt sie sich zunächst in der Natur aufsteigend bis zum Menschen; in ihm geht sie aber über die Natur hinaus und verwirklicht sich in der idealen Welt des Geistes, in Recht, Sitte, Staat, Wissenschaft, Kunst und Religion. Nachdem Marx und Engels im Anschlufs an Feuerbach sich von den Fesseln der Hegel'schen Philosophie befreit hatten, gingen sie über seinen Befreier selbst hinaus; sie erklären nämlich nicht wie dieser die Ideen aus der sinnlichen Natur des Menschen, sondern aus seiner sozialen. Infolge der zu ihrer Zeit und ihrer Umgebung vorherrschenden ökonomischen Motive und eingehender nationalökonomischer Studien fassen sie das gesamte menschliche Leben unter dem wirtschaftlichen Gesichtspunkte auf, konstruieren sie die Vergangenheit nach dem Bilde der Gegenwart; aber sie sehen nicht wie die klassische Nationalökonomie eines Smith u. a. in der bestehenden Wirtschaftsordnung eine ewige Ordnung, sondern nur einen Durchgang zu einer höheren gesellschaftlichen Ordnung, zum Sozialismus. Von diesem Gesichtspunkte aus, der in den Lehren der englischen und französischen Sozialisten und den Arbeiterbewegungen von 1838—1842 seine Stütze hatte, erschien die Geschichte als eine Geschichte von Klassenkämpfen und die Klassen als Erzeugnisse der Produktions- und Verkehrsverhältnisse, der ökonomischen Verhältnisse ihrer Epoche. Diese letzteren waren die reale Grundlage, aus der der gesamte Überbau der rechtlichen und politischen Einrichtungen, sowie der religiösen, philosophischen und sonstigen Vorstellungsweise eines jeden geschichtlichen Zeitabschnitts in letzter Instanz zu erklären sind. Hegels Geschichtsauffassung wird dabei von Marx und Engels hochgeschätzt, wie er fassen auch sie die Geschichte als Entwicklung einer Idee, als absolutes Werden auf; aber für sie sind diese Ideen nicht, wie für Hegel, selbständige Realitäten, von welchen die Wirklichkeit nur Abbilder sind, sondern als Abstraktionen der thatsächlichen oder gehofften Wirklichkeit, also als Gedanken oder Wünsche einzelner Denker oder auch ganzer Klassen und Völker. Hier macht sich bei Marx und Engels Feuer-

bachs Materialismus bemerkbar; nicht das Absolute, sondern die Natur ist für sie Grund, Träger und Schöpfer des Alls, das Absolute, das Sein, das Wirkliche. So gestaltet sich die Geschichte zu einem Naturprozefs, in welchem an die Stelle der Idee, des Volksgeistes, die wirtschaftlichen Verhältnisse treten. Alle Fortentwicklung der Geschichte geht demnach von der Fortentwicklung der Produktionsweise aus; sie bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozefs überhaupt. Von dem eigentlichen naturwissenschaftlichen Materialismus will indessen Engels nichts wissen; er hält im Gegensatz zu ihm an Hegels absolutem Werden fest. Insofern stellt sich die materialistische Geschichtsauffassung auf einen Standpunkt, der in der Wissenschaft längst überwunden ist; der Gedanke eines absoluten Werdens, absolut, weil ursachlos, ist eine Unmöglichkeit. Woher die Produktion, die sich nach inneren Gesetzen verändern soll, die Kräfte zu dieser Veränderung nimmt, hat die materialistische Geschichtsauffassung nicht erklärt; vor allem mufs also, um diese Erklärung zu geben, der Mensch in Betracht gezogen werden. »Über der Produktion steht der Mensch und regelt die Verhältnisse wo und wie er kann; jede seiner Veränderungen wirkt auf die Weiterentwicklung ein« (Lorenz). Daher läfst sich auch das oben angeführte Verhältnis von materieller Basis und geistigem Überbau nicht aufrecht erhalten; »was jetzt Basis ist, ist morgen Überbau und wird dann wieder Basis für neue Entwicklung. Keineswegs wirken die Produktionsverhältnisse direkt verändernd auf die Ideologie und die politischen, rechtlichen, religiösen Institutionen, sondern der denkende vernünftige Mensch ist passives und aktives Mitglied; er empfindet Mifsstände und trifft dann zum Zweck ihrer Abstellung neue bessere Einrichtungen« (Lorenz). »Die materialistische Geschichtsauffassung,« sagt Flügel a. a. O., »stellt in den Mittelpunkt des Gesellschaftslebens die soziale Wirtschaft;« sie wendet sich ab von der Meinung, »dafs als Zentralkraft des sozialen Lebens ideale Faktoren als eigenartige und selbständig wirkende Ursachen der Formen dieses sozialen Daseins angenommen werden dürfen.« Sie »dreht das Verhältnis um und läfst als letzte wirkende Ursache, von der alle soziale Ordnung abhängig sei, nur die gesellschaftliche Wirtschaft zu; je nach der empirisch wechselnden Gestaltung dieser bestimmen sich die menschlichen Ideale und die Formen ihres Gemeinwesens.« Die materialistische Geschichtsauffassung geht von der Natur des Menschen aus; sie zeigt, dafs die sozialen Instinkte den Menschen zur andauernden Geselligkeit mit seinesgleichen bewegen, »um den Kampf ums Dasein« besser führen zu können, und dafs aus diesem Gesellschaftsleben die dem Menschen nützlichen und ihn erhebenden Güter hervorgehen. Aus dieser sozialen Wirtschaft entwickelt sich das Recht »als regelnde Norm des Zusammenlebens und Zusammenwirkens«; »wenn daher in der sozialen Wirtschaft eines Menschenkreises bedeutsame Veränderungen vor sich gehen, so machen diese eine ent-

sprechende Umänderung der seitherigen Rechtsordnung nötig. Das gesamte geistige Leben eines Volkes ist weiter nichts, als ein von der sozialen Wirtschaft derselben hervorgebrachter und abhängiger Widerschein, nur der »Überbau« der betreffenden gesellschaftlichen Wirtschaft.« Aus diesen für die materialistische Geschichtsauffassung feststehenden Thatsachen »wird gefolgert, erstens die strenge Kausalität alles sozialen Lebens; es giebt demnach keine andere Gesetzmäfsigkeit für menschliches Gesellschaftsleben als diejenige der Sozialwirtschaft, als der Materie des sozialen Zusammenlebens der Menschen. Der Schwerpunkt dieses sozialen Materialismus liegt offenbar in dem Satze, dafs die Anschauungen des Rechts, der Moral wie auch der Religion ganz ausschliefslich notwendige Folgen der wirtschaftlichen Verhältnisse sind. Dafs die letzteren von grofsem Einflufs auf die geistige Entwicklung, also auch auf die Ideen, sind, hat noch niemand geleugnet; dafs die Ideen aber lediglich Folgen und Ergebnisse der wirtschaftlichen Erscheinungen sind, das ist es, was den sozialen Materialismus charakterisiert.« Keineswegs behauptet nun die materialistische Geschichtsauffassung, »dafs jedes einzelne Geschichtsereignis«, jede Vorstellung und Idee in »unmittelbarer« Weise von irgend einem wirtschaftlichen Moment hervorgebracht sei; »der Prozefs der sozialgeschichtlichen Entwicklung ist ein überaus komplizierter.«

Der Streit zwischen der individualistischen und kollektivistischen Geschichtschreibung knüpft sich in neuerer Zeit an den Namen des Leipziger Geschichtsprofessors Lamprecht. »Was sein Vorgehen kennzeichnet«, sagt Dr. Barge, »ist, dafs er sich von jeglicher philosophischen, ethischen, politischen Prämisse frei zu halten sucht und nur auf die Darlegung kausaler Zusammenhänge in der Geschichte bedacht ist; so war es nicht zufällig, dafs er sich zunächst ein Gebiet der Forschung erwählte, auf welchem naturgemäfs diese kausalen Zusammenhänge am deutlichsten hervortraten: die Wirtschaftsgeschichte.« An eine materialistische Geschichtschreibung hat Lamprecht nicht gedacht; »er wollte nur die wissenschaftliche Forschung aus den Schranken befreien, die die Nachwirkung ideologischer Anschauungen ihm auferlegte, die Geschichte im eminenten Sinne zur Erfahrungswissenschaft erheben. Keineswegs fafste Lamprecht die Wirtschaft als einzige Kausalität der übrigen Erscheinungen; auch erwiesen sich ihre Einwirkungen in den verschiedenen geschichtlichen Perioden als verschieden stark.« Neben die Wirtschaft stellt Lamprecht die nationalen Anlagen und Anschauungen als treibende Kräfte; die geschichtliche und kontinuirliche Entwicklung vollzieht sich daher im Rahmen der Nation. Selbstverständlich schliefst eine solche kausale Betrachtungsweise keineswegs eine Würdigung der in der geschichtlichen Vergangenheit wirksamen Persönlichkeiten aus; »indem aber Lamprecht sich überzeugt hatte von dem Zusammenhange aller geschichtlichen Lebensgebiete untereinander, war es unmöglich, die Persönlichkeiten von den Anschauungen und Strömungen ihrer

Zeit zu isolieren. Wohl drückten sie je nach dem Grade der Energie ihres Denkens und Wollens in gröfserem oder geringerem Mafse ihrem Wirken den Stempel der persönlichen Eigenart auf; aber die Probleme, an deren Lösung sie arbeiteten, empfingen sie aus ihrer Zeit. Lamprecht unternahm es, auch die Ideen auf ihren Ursprung hin empirisch zu untersuchen und in ihre Komponenten zu zerlegen; es ist der letzte Schritt, den er in der Durchführung des Prinzips kausaler Erklärung der Geschichte thut.« Wenn er auch die letzten Ursachen der Ideen nicht völlig aufgedeckt hat, so hat er doch nachgewiesen, dafs Wachstum, Blüte, Verfall und Auflösung derselben von bestimmten konkreten Ursachen abhängig ist. »So ist Lamprecht durch seine kausale Betrachtungsweise auf vier Beobachtungen von grundlegender Bedeutung geführt worden: Zusammenhang aller Lebensgebiete untereinander und darum Notwendigkeit einer Ausdehnung der geschichtlichen Betrachtung auf alle Bethätigungen menschlichen Denkens und Handelns. Wichtigkeit der Nationen als Träger der geschichtlichen Entwicklung; Abhängigkeit der Persönlichkeiten von ihrer Zeit und immanente Ursächlichkeit der geschichtlichen Entwicklung.«

Lamprecht bespricht in einer Abhandlung: Was ist Kulturgeschichte? (Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft von Buchholz u. s. w. 1896/97 S. 75 ff.) die beiden, die heutige Geschichtsschreibung seit etwa vier Generationen beherrschenden Richtungen, die individualistische und kolektivistische. Die Basis der Geschichtsschreibung in den Zeiten Schlossers, Gervinus' und Rankes ist, so führt er aus, die Individualpsychologie gewesen, welche den Menschen nur als abstraktes Individuum kannte und der das Volk nur ein mechanisches Aggregat für sich stehender Personen war, die unter sich in keinem Neues ergebenden, schöpferischen Kontakt standen; sie kannte den Beriff der natürlichen Gesellschaft nicht und darum auch nicht den Begriff der Nation als der vollendetsten Art aller natürlichen Gesellschaften. Bei einer so individualpsychologischen Auffassung der Geschichte konzentriert sich naturgemäfs fast alles Interesse auf die eminenten, historischen Persönlichkeiten, und die Erforschung ihrer Handlung bildet den eigentlichen Inhalt der Geschichte.« (Man siehe Schäfer, Geschichte und Kulturgeschichte 1891); diese »historische Forschung will nicht erklären, d. h. aus dem Früheren das Spätere, aus Gesetzen die Erscheinungen als notwendig, als blofse Wirkungen und Entwicklungen ableiten,« wie Droysen sagt. In neuerer Zeit ist die Individualpsychologie durch die Sozialpsychologie ergänzt worden, in welcher die Entstehung und Wirkung eines Gesamtbewufstseins, einer Gesamtvorstellung, eines Gesamtgefühls und eines Gesamtwillens erklärt wird: das kann nicht ohne Einflufs auf die Geschichtswissenschaft sein. »Die Methode der individualistischen, auf das Singuläre, den Menschen als eminente Persönlichkeit gerichteten älteren Geschichtsforschung und die Methode der kollektivistischen, auf das Generische, den Menschen als historisches

Gattungswesen gerichteten jüngeren Geschichtsforschung sind vom Standpunkte der allgemeinen Wissenschaftslehre aus gleichberechtigt; sie ergänzen sich gegenseitig und keine von beiden kann entbehrt werden.« »Indem man die Weltgeschichte in einer Reihe von Kulturzeitaltern anschaut, hat man den individual-geschichtlichen Standpunkt eines weltgeschichtlichen Zusammenhangs durch rein äufsere staatliche Machtwirkungen hindurch schon verlassen. Das Kriterium der Kultur, das hier in den Mittelpunkt der Anschauung tritt, ist grundsätzlich nicht von äufseren staatlichen Machtwirkungen abhängig,« sondern »es wächst vielmehr aufserhalb des Staates; es ist ein Produkt der menschlichen Vergesellschaftung überhaupt, vor allem der natürlichen, nationalen.« Man darf daher nicht individualistisch die Staaten, d. h. »die oberste soziale Vereinigung von Kulturwegen«, sondern kollektivistisch die Nation, d. h. die oberste soziale Vereinigung von Natur wegen« zum Träger der weltgeschichtlichen Entwicklung machen; nur in ihnen lebt sich der gröfste Entwicklungstypus menschlichen Daseins vollständig aus.«

Die regulären Faktoren des geschichtlichen Verlaufs zerfallen in eine individual-freiheitliche und eine kollektivistisch-notwendige Reihe. In neuerer Zeit legt man der letzteren als der bestimmenden selbst bei Biographien mehr Wert bei; auch die Individualisten thun es, indem sie das Milieu betonen, aus denen das Individuum hervorwächst. »Die Ideen, welche mächtige Persönlichkeiten vorwärts schieben, sind nichts als die Richtungen des psychischen Gesamtorganismus einer Zeit und eines geschichtlich abgegrenzten Teils der Menschheit. Ihr Verhältnis zur geschichtlichen Entwicklung ist darum kein transcendentes, sondern ein immanentes; und die geschichtliche Perönlichkeit, welche sie auswirken hilft, ihnen vollere Klarheit und weitergehende Aufnahme erwirkt, ist nicht mystisch begnadigt, sondern nur mit besonders scharfem Verständnis für die sich andeutenden Richtungen des Gesamtwillens, Gesamtempfindens, Gesamtvorstellens ausgestattet, sowie mit der Kraft, dieses Verständnis in Thaten umzusetzen.« Freilich nicht blofs eine Dienerin des Gesamtwillens, eine Sklavin des Gesamtvorstellens ist die grofse historische Persönlichkeit; sie bringt zugleich ihr Eigenes in ihr Wirken ein. Als ein Ingrediens der psychischen Gesamtrichtung wird dann auch dieses kraftvoll wirken, sei es im Sinne der Verstärkung bestehender Strömungen, sei es zu ihnen im Gegensatz.

Man kann zwei Arten notwendiger Faktoren des geschichtlichen Lebens unterscheiden: die natürlichen und kulturellen. »Zu den natürlichen Faktoren sind zu rechnen: Klima, Bodenbeschaffenheit, Bodengestaltung, Raumverhältnisse, namentlich Verteilung von Land und Wasser, Naturscenerie und Naturerscheinungen, Flora und Fauna, anthropologischer Charakter, überhaupt physische Beschaffenheit des Menschen. Diese Faktoren sind nun im allgemeinen konstant; sie ergeben also dauernde Ursachen für die geschichtliche Abwandlung. Diese besteht vielfach in der mensch-

lichen Anpassung an sie: sie lassen sich mithin auch als Bedingungen des historischen Lebens bezeichnen. Die kulturellen Faktoren bestehen in dem geistigen Gesamthabitus einer Zeit«, der aus »einem bei weitem überwiegenden Teil des Gewordenen, der fortlebt, und einem Teil, der augenblicklich im Werden begeiffen ist«, besteht; diese Faktoren sind »als lebendige Kräfte darzustellen mit starken kausalen Wirkungen.« Die individualistische Richtung hat, soweit sie kulturelle Faktoren anerkannte, ganz einseitig die sittlichen Kräfte hervorgehoben; die an Hegel anschliefsend sozialistische Schule hat dann an deren Stelle die materiellen Kräfte gesetzt; Comte und besonders Buckle betrachten als das einzige wahrhafte Agens den Intellekt. Das sind einseitige Betrachtungen; alle vielmehr wirken als einheitliches Ganzes zusammen und stehen dabei in der innigsten Wechselbeziehung. Als die einfachsten kulturellen Kräfte sind »innerhalb des Trieblebens das Streben nach Erhaltung der Gattung, innerhalb des Gefühlslebens das Bedürfnis nach Hervorhebung und Steigerung der Eindrücke und innerhalb des Erkennens endlich der mit der Sprache verbundene Gebrauch der einfachsten Denkformen« anzusehen. Diese kulturellen Grundfaktoren wurden später alle »zu gleichsam unbewufsten Thätigkeiten höher organisierten Kulturen«, welche wieder in Wechselwirkung treten und neue Formen hervorbringen. So entstehen als Faktoren des geschichtlichen Lebens Wirtschaft, Sprache, Sitte, Mythus, ornamental-symbolische Kunst, Religion, Sittlichkeit, Recht, Wissenschaft und bildend-redende Kunst; auch zwischen ihnen bestehen Wechselbeziehungen, und sie alle bilden zu jeder Zeit eine Einheit. Jede Einheit in einer bestimmten Zeit ist aber durch das Vorwiegen eines Faktors oder mehrerer Faktoren charakterisiert, bildet eine besondere Entwickelungsstufe; diese Stufen sind wohl im grofsen und ganzen chronologisch geordnet, grenzen sich aber doch nicht scharf voneinander ab, sondern greifen ineinander über und gehen kausal auseinander hervor. So trat in den älteren Perioden, auf den älteren Entwicklungsstufen die Wirtschaft als der Sitte, Sittlichkeit und Recht beherrschende Faktor auf; in späteren Perioden dagegen treten immer mehr die geistig-kulturellen Faktoren in den Vordergrund. Neue Kulturerrungenschaften teilen sich vermittelst der sozial abgestuften Gesellschaft der sozialen Gruppen (Familie, Wirtschafts-, Kultusgenossenschaft usw.), nach und nach dem ganzen Kulturkörper mit. Die weltgeschichtliche Entwicklung aber kommt zustande, indem bei Eintritt bestimmter Bedingungen die psychischen Errungenschaften der einen Nation auf die andere übertragen und in dem Entwicklungsgang der aufnehmenden Nation zu anderen Formen eingefügt wird. Die letzte und höchste gesellschaftliche Bildung ist der Staat; er ist auch die allgemeinste und fällt im normalen Entwicklungsgang mit der Summa der natürlichen Gruppenbildungen, der Nation, zusammen; daher umfafst er in sich alle anderen Gruppen und hat die Verpflichtung ihrer Vertretung nach aufsen«. Daher fafst die

kolektivistische Staatsgeschichte die Kulturgeschichte in sich; allerdings erhält die letztere dann eine einseitige Beleuchtung von den staatlichen Machtbestrebungen aus. »Die Kulturgeschichte ist die vergleichende Geschichte der sozialpsychischen (kulturellen) Entwicklungsfaktoren und sie verhält sich zur Sprachgeschichte, Wirtschaftsgeschichte, Kunstgeschichte usw. wie sich sonst vergleichende Wissenschaften zu den ihr untergeordneten Wissenschaften zu erhalten pflegen.«

In diesem Sinne hat nun Lamprecht seine »Deutsche Geschichte«[1]) verfafst; sie soll neben der politischen und geistigen insbesondere auch die materielle (wirtschaftliche) Entwicklung in deren innerem Zusammenhang unter Benutzung der Ergebnisse der historischen Forschung darlegen. Er legt daher das Schwergewicht auf die Entwicklung der inneren Zustände, der Kulturgeschichte im wahren Sinne des Wortes. Zahlreiche Angriffe und Ausstellungen an Inhalt und Methode dieses noch nicht abgeschlossenen Werkes veranlafsten ihn, in Broschüren und Aufsätzen sich mit der Aufgabe und Methode der Geschichtswissenschaft überhaupt und mit der von ihm vertretenenen Auffassung noch eingehender zu beschäftigen.[1]) Lamprecht wies besonders auf schärfste zurück, dafs er »eine unübersteigliche Kluft, einen kontradiktorischen Gegensatz, zwischen individualpsychischen und sozialpsychischen Kräften« lehre. »Individualpsychische und sozialpsychische Kräfte müssen empirisch im Laufe der Geschichte verfolgt und in ihrem jeweiligen Verhältnisse festgelegt werden; thut man das, so ergiebt sich freilich, dafs das individual-psychische Element ständig in das sozialpsychische eingeschlossen ist: dafs dieses also das mächtigere ist. Es kann sich demnach für das individualpsychische Element nur noch um die Begrenzung seiner jeweiligen Bedeutung innerhalb dieses Rahmens handeln;« »die Originalität grofser Individuen hält sich«, wie Prof. Volkelt mit Recht sagt, »innerhalb gewisser, durch die jeweilige Entwicklungsstufe des Volkes gegebener Grenzen.«

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik.

II.

Mit Vogt's Bearbeitung des Wolfgang Ratichius (Klassiker der Pädagogik XVII) schienen die Untersuchungen über diesen Pädagogen, dessen Charakterbild so lange in der Geschichte der Pädagogik geschwankt, zum Abschlufs gekommen zu sein; das Ergebnis war: Ratke war besser als sein Ruf! Und doch ist wieder ein neues, auf eingehenden Quellenstudien beruhendes Werk »Ratichius und die Ratichianer Helwig, Fürst Ludwig und Walther, Kromayer, Evenius und Herzog Ernst, auch Rhenius von Dr. J. Lattmann, Gymnasialdirektor a. D. (Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1898, 260 S. 5 M.) erschienen, dessen Verfasser bei den Unter-

[1]) Siehe Heft VIII d. J. S. 524.

suchungen über diesen Gegenstand, welche er behufs Abfassung einer »Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts« anstellte, zu der Überzeugung gekommen ist, dafs die herkömmliche, auch die neuere Beurteilung des Ratichius und seiner Bestrebungen gar sehr zu berichtigen sei. Infolge des von Ratke dem Reichstage zu Frankfurt (1612) übergebenen Memorials über seine Pläne, Grundsätze und Ratschläge zur Verbesserung, resp. Reformation des Schulwesens, fallen ihm bald viele Fürsten, Gelehrten und Schulmänner zu, allein nach wenigen Jahren hat er sich mit allen überworfen und alle verlassen ihn, werden untreu. Ratke ist zwar ein Mann voller Fehler; aber um des hohen Zieles, dem er zustrebt und der Wichtigkeit der von ihm vorgeschlagenen Methode hätte man diese übersehen sollen. So ist der Eindruck, den man aus den Darstellungen des Ratichiusforschers Vogt gewinnt; die Bezeichnung des Ratichius als eines Charlatans weist Vogt zurück. Die Pädagogik des Ratichius mufste man, da er eine zusammenhängende und abgerundete Darstellung derselben nicht hinterlassen hat, aus den Aktenstücken, Berichten u. dgl. von ihm und seinen Mitarbeitern, den Ratichianern, zusammensetzen; die Bedeutung der Ratichianer ging daher in der des Ratichius vollständig auf; sie erschienen nur als Handlanger des Meisters, die sein Werk mehr gehemmt als gefördert haben.[1]) Diese Beurteilung des Ratichius und der Ratichianer will nun der Verfasser des vorliegenden Buches an der Hand der Quellen einer gründlichen Untersuchung unterziehen und prüfen, ob sie den Thatsachen entsprechen oder nicht.

Zunächst beschäftigt sich Lattmann mit der »Analyse des Frankfurter Memorials«. »Es ist allerdings das Aufwallen eines grofsen Gedankens, ein Ringen nach einer »Reformation des ganzen wissenschaftlichen Lebens der gesamten Geistesbildung der Zeit«, das sich um die Persönlichkeit des Ratichius herum erhob; aber es ist nicht seine »Genialität, Originalität«, die diesen Gedanken erzeugt oder gebildet hat, sondern es regten sich solche Gedanken seit Anfang des 17. Jahrhunderts in den Köpfen vieler wahrhaft gelehrten und edlen Männer« im Anschlufs an die von Baco, Keppler und Galiläi ins Werk gesetzte und gegen die Scholastik gerichtete Reform der Wissenschaft durch die induktive Methode der Forschung. Man glaubte nun, Ratke würde einen Weg angeben, »auf dem zu einer Verwirklichung jener Reformen zu kommen sei«; denn die Reform des wissenschaftlichen Studiums konnte nur durch die Schulen Einflufs aufs Leben gewinnen und der Scholastik den Boden entziehen. »In den Schulen liegt der Ursprung der Krankheit, in den Schulen mufs die Arznei gesucht werden«, so riefen die Giefsener Professoren begeistert in ihrem Nachbericht über Ratkes Pläne aus; diese Berichte der Giefsener und Jenaer Professoren trugen Ratkes Anregungen hinaus in die Welt, denn

[1]) Siehe: Scherer, die Pädagogik vor Pestalozzi. 229 ff. Die Litteratur ist auf S. 576 angegeben.

Ratke verschlofs sein eigentliches Ideal in sich und pafste sich den ihm entgegentretenden Personen und Umständen, soweit es ihm möglich war, an. Seine Lehrkunst enthielt also zwei Teile: »einen geheimen, den er nur für sich behielt«, und einen öffentlichen, nach dem seine Anhänger arbeiten unter Kritik und Leitung des Meisters, aber auch davon nichts verraten durften. »Ratke verstand es, und darin ist er neu in der Geschichte der Pädagogik, alle seine Ratschläge unter kurze theoretische Sätze zu stellen;« diese Versuche »können als Anfang einer wissenschaftlichen Pädagogik betrachtet werden.« Er wies nach, dafs es keine besondere Lehrkunst giebt und schuf für die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Schulwesens eine gemeinsame Theorie, unter deren Autorität sich alle zur Verfolgung eines gleichen Zieles auf gleichem Wege verbinden konnten. Etwas von seinen geheimen Idealen erfahren wir nun aus drei von seinen Schülern aufgesetzten Schriftstücken, »die er als seinen Gedanken entstammend dadurch anerkannt hat, dafs er sie 1615 dem Joh. Rhenius übergab, ohne die Veröffentlichung zu verhindern, die 1617 geschah;« aus diesen ersehen wir, dafs er sein System »auf der Entwicklungsgeschichte der den Menschen gegebenen göttlichen Offenbarung als dem Grund- und Ecksteine« aufbaut und »mit doktrinären Hartnäckigkeiten an den daraus gezogenen Konsequenzen festhält; infolge dessen will er den Sprachunterricht mit dem Hebräischen beginnen und mit dem Griechischen fortsetzen. Dieses Grundprinzip der Ratichian'schen Pädagogik tritt aber in seinen Berichten und Darstellungen nie deutlich hervor, sodafs seine Schüler und Anhänger der Meinung waren, es handle sich nur um eine Änderung der Unterrichtsmethode innerhalb der bestehenden Schuleinrichtung; Ratichius hat also, ohne es deutlich zu sagen, etwas ganz anderes gewollt, als die Ratichianer. Das Hebräische und Griechische zieht Ratke deshalb dem Lateinischen vor, »damit«, wie er sagt, »die Hauptstücke des christlichen Glaubens, ja auch die ganze Bibel in ihrer Hauptsprache von jedermann gründlich erkannt und also die Gottseligkeit in die Herzen der Jugend vor allen Dingen gepflanzt werde!« Eine Sprache kann nach Ratkes Versicherung nach seiner Methode »ein Knabe aufs längste in einem Jahre lernen und begreifen«; dies war nach seiner Auffassung der Fall, wenn er sie lesen und einen bestimmten Text mit nebengestellter Übersetzung das eine zu dem anderen aufsagen konnte, dazu auch sich die Paradigmata und die wichtigsten syntaktischen Regeln mit den Exempeln dazu aus dem Autor bekannt gemacht hatte.«

Ratkes Anhänger und Schüler wollen nun die von ihm auf- und zusammengestellten und durch sein Auftreten zu Ansehen und Beachtung gebrachten Grundsätze in einer verständigen, einerseits der jugendlichen Capacität, andererseits den wirklichen Bedürfnissen des Lebens mehr entsprechenden regelrechten Schulorganisation zur Ausführung bringen; in einzelnen Stücken und bis zu einem gewifsen Mafse läfst er sich das gefallen, aber immerhin sieht

er in ihren in den besten Absichten gemachten Anpassungen und Ausführungen nur eigennützige Ausbeutungen und gerät mit ihnen endlich doch in Konflikt. Und doch haben diese Schüler, wie Lattmann behauptet, das, was an dem Ratichianismus wirklich Gutes war, selbständig ausgebildet und ins Leben gerufen oder wenigstens zu rufen sich bemüht; Ratke sucht ihnen diese Verdienste zu schmälern und trat ihren Bemühungen hemmend entgegen. Das sucht nun Lattmann in den weiteren Ausführungen, welche sich mit den vier hauptsächlichsten Schülern Helwig, Fürst Ludwig und Walther, Kromayer und Erenius eingehender beschäftigen, nachzuweisen. Helwig hat eine »Anleitung in der Lehrkunst W. Ratichii« geschrieben, in welcher ein bestimmter Lehrplan der deutschen Schule nach Ratkes Grundsätzen ausgearbeitet ist; es heifst darin u. a.: »Doch ist nicht ratsam, dafs man von Stund an mit den Knaben zu andern Sprachen eile, sondern er mufs zuvor wohl in andern Teutschen Künsten geübet werden, nachdem er studieren oder andere Hantierung treiben soll. Da müssen nun alle Künste in einer jeden Klasse absonderlich geleret werden. Gut aber wäre es, dafs allgemeine Jugend in der Redekunst abgerichtet würde, mit Sendbrief schreiben, mit Rede stellen; dazu Lutheri Schriften. Weiter müssen auch insgemein die Jugend etwas in Historien wissen; dazu Chronologien und gemeine Landtafeln. Item sie müssen auch etwas Rechnen können, und was dergleichen jedermann insgemein nützlich oder nötig Künste sind.« Das wäre also eine deutsche Volksschule neben oder mit der Lateinschule; gemeinsam und obligatorisch sind Deutsch und Religion, sowie nützliche Kenntnisse, welche letztere dann in den besonderen Sprachklassen in fremden Sprachen nochmals bearbeitet werden. Ratke liefs jedoch die Veröffentlichung dieser Anleitung nicht zu, weil er nichts veröffentlicht haben wollte, bevor er das Ganze selbst darbieten konnte. Der Hofprediger Kromayer in Weimar richtete 1614 eine Ratichiani'sche Privatschule ein und schuf damit eine wirkliche Volksschule im Sinne Helwigs. Ratke dagegen kennt als Volksschule nur eine Elementarschule mit Rechnen, Schreiben, Lesen und Religion und als deutsche Schule eine solche Schule, in welcher den Schülern alles in der Muttersprache zuvor bekannt gemacht wird, was sie in fremden Sprachen zu lernen haben. Evenius verfafste als Rektor in Halle einen vollständigen Lehrplan: »Formul und Abrifs, wie eine christliche und evangelische Schule wol und richtig anzustellen sei« (1618); in demselben hat er den Realien eine weitgehende Berücksichtigung geschenkt.

Zum Schlusse bespricht Lattmann auf Grund der vorangegangenen Erörterungen die »Geschichtliche Bedeutung des Ratichius und der Ratichianer«. Ratke hat sich hiernach »keineswegs als ein grofser Pädagogiker, sondern als ein gewaltiger pädagogischer Agitator erwiesen; er hat in einer ungewöhnlichen Weise das Interesse für das Schulwesen dadurch erregt, dafs er das Unterrichten als eine besondere Kunst, die »Lerkunst«, proklamierte, die gelernt

und nach ihren Regeln geübt werden müsse, und dadurch zu allgemeinerer Wertschätzung brachte«. Er selbst hat allerdings »zu einer Ausbildung dieser Kunst durch eigene Genialität so gut wie nichts geschaffen«; dasjenige, was er für das Hauptsächlichste seiner Schulreform hielt und ausgab, — Reihenfolge des Sprachunterrichts nach der Ordnung der göttlichen Offenbarung der Sprachen, Erhebung der Didactica zur herrschenden Autorität im kirchlichen und staatlichen Leben — hat er niemals ganz offen ausgesprochen oder klar dargelegt.« Da ihm jedoch »diese unausführbaren Dinge immer im Kopfe steckten, so war er unfähig, die eigentlich didaktischen Grundsätze, die bereitwilligst angenommen und unterstützt wurden, in öffentlicher Schule auszuführen oder auch nur einen bestimmten Schul- und Lehrplan dafür anzugeben; was in dieser Hinsicht geleistet worden ist, das haben die Ratichianer gethan. Sie scheiden in ihren Lehrplänen drei Schulgattungen: Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium und hinsichtlich des Lehrstoffs das religiöse, humanistische, nationale und realistische Element; sie machen aus der Muttersprache erst wirklich ein pädagogisches Bildungselement, »das in die elementaren Stufen der Schule aufgenommen und für diese didaktisch ausgebildet wurde«; sie haben endlich auch den Realien einen Platz im Lehrplan angewiesen. »Ratichius ist in der That nur ein pädagogischer Phantast und Abenteurer; aber man mufs zugestehn, dafs solche Phantasten nützlich sein können, um in Zeiten, die in verkommenen Zuständen erstarrt sind, die Geister aufzuregen, die in der Tiefe schlummernden Gedanken an das Licht und zur Bethätigung zu bringen.«

Mitteilungen.

(Das preufsische Unterrichtsministerium) ist seit dem Rücktritte Falks ganz in konservativem und gut kirchlichem Geist geleitet; der zeitige Kultusminister Dr. Bosse wie sein früherer Rat Dr. Schneider und sein jetziger Dr. Voigt, früher Seminardirektor, leben und wirken ganz in diesem Geiste. Die Forderung Kaiser Wilhelms II., dafs im Religionsunterrichte die ethische Seite mehr betont und der Memorierstoff zurücktreten soll, ist bis jetzt unerfüllt geblieben; die Simultanschule ist immer mehr zu gunsten der Konfessionsschule verdrängt worden und wird dies voraussichtlich unter dem Rat Voigt, der ja für die letztere in Wort und Schrift schon früher plaidiert hat, in Zukunft noch mehr der Fall sein; in der Schulverwaltung hat die Kirche ihre Position wieder befestigt, obwohl die Zahl der weltlichen Orts- und Kreisschulinspektoren vermehrt worden ist, wobei auch die Volksschullehrer berücksichtigt werden.

C. Referate und Besprechungen.

Zur Lösung der Katechismusfrage.

Referat von **Krönlein** in Freiburg i. Br.

Die Aussprache darüber geschieht im Anschlufs an ein Schriftchen, das dem Unterzeichneten im Auftrage des Evang. Verlags in Heidelberg zur Besprechung zugesendet wurde: Die Bedeutung des Katechismus im Stufengang des religiösen Unterrichts. Beitrag zur Lösung der Katechismusfrage von Dr. C. Gerbert, ev. Pfarrer in Saarburg i. L. Evang. Verlag in Heidelberg. 1898.

I.

Die Bewegung über die Berechtigung und Stellung des Katechismus im Religionsunterrichte ist enge verbunden mit dem Fortschritt der neueren Didaktik. Mit der Erhebung des Begriffs der Apperzeption zum psychologisch-pädagogischen Fundamentalbegriff ist der Bildung der Sinn der wirklichen Weiterbildung, der Um- und selbst der Neubildung des Gedankenkreises errungen; erst damit ist die Lehrbarkeit der Tugend, die Bildung des guten Willens durch den Unterricht ausführbar gemacht. Die Theorie stellt deshalb nicht geringe Forderungen an die Kunst des Unterrichts, an den Lehrenden Diese Kunst hat zwischen einem vielseitigen Bildungsstoff und dem individuellem Bewufstsein des Schülers die rechte Wechselwirkung herbeizuführen und dadurch die innige Assimilation des Bildungsgehaltes jenes Stoffes zu veranlassen. Diese Wechselwirkung zwischen Bildungsstoff und individuellen Bewufstsein fällt völlig zusammen mit dem Vorgang der Apperzeption, und die Assimilation des Bildungsgutes, die ihr verdankt wird, deckt sich gänzlich mit dem Ergebnis der Apperzeption. Die Kunst des Unterrichts will aus der Wechselrede heraus ein System erarbeiten; der Katechismus aber ist ein Hemmschuh, weil er das fertige System darbietet.

Welches ist daher das Gemeinsame in den Anschauungen aller Bestrebungen zur Lösung der Katechismusfrage? Wird der Katechismus als gesonderter Lehrgegenstand in besonderen Unterrichtsstunden behandelt, so werden blofs Worte gelernt. Das mechanische Gedächtnis wird mit einer Masse toten Stoffes belastet; der Forschungstrieb wird erstickt, das sittliche Urteil bleibt ungeübt, obgleich es der Übung sehr bedarf. Eine Einwirkung auf den Charakter schliefst sich damit natürlich von selbst aus; denn nach dem Gesetz der Apperzeption ist ein Anschliefsen an die Individualität erziehende Kraft. Beim Katechismus steht das Kind einem als etwas von aufsen Gegebenes, nicht Selbstgefundenes gegenüber. Die Denk- und Urteilskraft des Kindes wird durch eine solche Darbietung nicht gefördert, ebensowenig das Selbstvertrauen; das Kind mufs sich

auf sein mechanisches Gedächtnis verlassen. Bei manchen Kindern — wie Gerbert richtig zugesteht — entwickelt sich bei öfterer Wiederholung eine gewisse Virtuosität, die mit den dogmatischen Begriffen auf dem gewohnten Übungsfelde äußerlich zu arbeiten weiß. Es entsteht das entsetzliche »Maulbrechen«, wie es Pestalozzi nennt, der tötende Verbalismus nach Dörpfeld. Und die Kunstkatechese? Sie glaubt den Stab Mosis zu besitzen, der für das kindliche Alter Wasser aus dem harten Gesteine der Begriffe zu schlagen imstande sei. Aber sie ist und bleibt auf dem pädagogischen Gebiete ein Schmarotzer, dem schon Pestalozzi das Leben abgesprochen hat. Der Katechismus ist ein psychologisch-pädagogischer Fremdkörper, den das Kind nicht aufzunehmen und innerlich zu verarbeiten imstande ist. Er unterbricht die Kontinuität der religiösen Entwicklung; er erfüllt seine Aufgabe dem Unterrichtsgegenstande gegenüber nicht; er legt den Keim zu der folgeschweren Verwechslung von dogmatisch-historischem Glauben mit religiösem Glauben.

Das wäre das gemeinsam Grundlegende in den Anschauungen der Reformer. Damit ist denn auch zugleich das Wesentlichste des Inhalts des uns vorliegenden Schriftchens von Gerbert (bis S. 20) hervorgehoben.

II.

Welche Wege schlagen nun die Reformer ein, um diese Fehler zu vermeiden, welche Forderungen stellen sie auf? Eine reiche Mannigfaltigkeit der Meinungen tritt uns entgegen. Lassen wir sie an uns vorüberziehen und zwar so kurz als möglich.

Der Anstoß zu der Bewegung ging von Ziller aus. In seiner »Grundlegung« sind die leitenden Gedanken für die Gewinnung eines spezialisierten Katechismus oder Schulkatechismus, wie man ihn jetzt nennt, zu finden. Das war im Jahre 1864. Im Jahre 1867 wurde der »Grundriß für den Religionsunterricht in den Volksschulen des Herzogtums Gotha« von Dr. Karl Schwarz offizielles Lehrbuch. Er war somit der erste Schulkatechismus. Gegenwärtig ist man im Begriff diesen Leitfaden abzuschaffen. Dr. Thrändorf gebührt entschieden das Verdienst, im Anschluß an die leitenden Gedanken in Zillers »Grundlegung« durch fortgesetzte Besprechungen und praktische Vorschläge in den Jahrbüchern des Vereins f. w. P. zur Lösung der Katechismusfrage sein redlich Teil beigetragen zu haben. Schon 1876 erörterte er eingehend die Frage: Beherrscht der Lutherische Katechismus als System der christlichen Heilslehre das Sittengesetz in seinem ganzen Umfange, die sittlichen Ideen in ihrer Gesamtheit? Ihm folgten Dörpfeld, Staude, Kehr, v. Rohden, Pfleiderer, Katzer, Bang, Lietz, Scherer, Zange, Kirst und nun Gerbert.

Die Katechismusfrage ist eine doppelte; beides wird oft nicht klar auseinander gehalten. Erstlich handelt es sich um die Stellung des Katechismusunterricht im Unterrichtsganzen, dann um die Geltung als Leitfaden für den Religionsunterricht. Der logische Fortschritt in der gegenwärtigen Bewegung stellt sich folgendermaßen dar. Im bisherigen Religionsunterricht laufen zwei Reihen nebeneinander her: eine historische und eine systematische oder ein biblischer Geschichts- und

ein Katechismusunterricht. Die Verbindung ist eine sehr lockere. Wer die Lehrpläne etwas genauer besieht, merkt sofort, dafs der zur Durchnahme vorgeschriebene biblische Lehrstoff, z. B. im 4. Schuljahre, mit dem systematischen sehr wenig Gemeinsames hat, d. h. letzerer durch die Geschichte nicht illustriert werden kann. Die Thatsache, dafs der Religions-Unterricht der einzige Lehrgegenstand ist, in dem zwei Lehrgänge oft fremd nebeneinander herlaufen, nennt Dörpfeld geradezu eine »Absurdität«, und das von Rechtswegen. Weil nun der biblische Geschichtsunterricht in jeder methodischen Einheit vom Besondern zum Allgemeinen, von der Geschichte zur Lehre, nach der didaktischen Regel von der Anschauung zum Begriff sich entwickelt und fortschreitet, so sind einige Reformer der Meinung, dafs es eines gesonderten Unterrichts, der sich nur mit der Lehre befasse, nicht bedürfe. Im historischen Unterrichte werden ja die gefundenen Lehren nach gewissen Zeit- und Sachabschnitten gesammelt, geordnet, wiederholt. Sie verwerfen also einen gesonderten Katechismusunterricht und wollen das bisherige Nebeneinander von biblischen Geschichts- und Katechismusunterricht zu einem Ineinander gestaltet wissen. Dieser Anschauung sind Dörpfeld, von Rohden, Thrändorf. Andere sind nun der Meinung, das Kind müsse einen Überblick über sämtliche Religionslehren erhalten. Sie verweisen den Katechismus in die beiden letzten Schuljahren, und auf dieser Stufe sei also selbständiger Katechismusunterricht zu treiben. Nach diesen Forderungen gestaltet sich das bisherige Nebeneinander zu einem In- und Nacheinander. So bei Staude, Katzer, Scherer, Bang.

Nun aber scheiden sich die Wege. Die einen wollen einen Unterricht in Anlehnung an Luthers Katechismus, die andern lehnen diesen ab und fordern einen Unterricht an ein einfaches System der Glaubenslehre, wobei ein Schulkatechismus, der die Lehren geordnet enthalte, benutzt werden könne. Bang will den Anschlufs an Luthers Katechismus. Von denen, die den Lutherischen Katechismus als nicht schulgemäfs bezeichnen, gehören Kehr, Dörpfeld, Katzer, Scherer und Lietz. Katzer führt aus, dafs Luthers Katechismus nicht mehr kulturgemäfs sei, denn er stehe im Widerspruch zur christlichen Kultur, und Lietz fügt hinzu, sowohl nach ihrer religiösen als ihrer ethischen Seite. Ihnen schliefst sich Scherer an. Anders Staude. Der Lutherische Katechismus ist das Bekenntnis der evangelischen Gemeinden. Es ist Aufgabe der Schule, die Kinder für die Gemeinde zu erziehen; sie darf also den Lutherischen Katechismus nicht ignorieren. Ihre Pflicht ist, die Kinder mit seiner Geschichte, seinem Inhalte, seinem Zweck bekannt zu machen. Es ist nicht nötig, dafs er als Leitfaden und Grundlage des Religionsunterrichts diene, sondern nur, dafs er Gegenstand desselben sei. Die Behandlung wird am wirksamsten sein, wenn sie einer Vergleichung des Lutherischen Katechismus mit dem selbst erarbeiten Schulkatechismus und dem darin enthaltenen einfachen Systeme gipfelt. Dabei wird den Kindern klar werden, dafs ersterer alle christlich-evangelischen Hauptlehren und zwar in bekenntnismäfsigem Ausdrucke enthält. Und nun Gerbert? Er tritt dem Gebrauche des Katechismus in der Schule entgegen; er hat somit

die meisten Berührungspunkte mit Pfleiderer, der den Katechismus-Unterricht ganz aus der Schule verweist. G. will ihn ersetzt haben durch geschichtliche Stoffe, durch einen einheitlichen, anschaulichen und lebendigen Aufbau von Jesu Charakterbild. Dies hat im 12.—14. Lebensjahre zu geschehen. Mit dem 14. Jahre hört der religiöse Unterricht nicht auf. Dem 15. und 16. Lebensjahre sind die Gestalten des Apostolischen Zeitalters in lebensvollen Charakterbildern vorzuführen. Von dem 17. Lebensjahre ab hat das Recht der systematischen Lehre zur Geltung zu kommen, wird den jungen Leuten der Katechismus dargeboten; er bildet die notwendige Vertiefung und Ergänzung des geschichtlichen Unterrichts. Der Katechismus wäre dann kein dogmatisches Kompendium, sondern »das Gottesreich würde das thematische Substrat« bilden. Der Lehrgang würde sich folgendermafsen gestalten: 1. Der Mensch im Reiche der Welt und seine Sehnsucht, demselben zu entrinnen. 2. Der erlösende Aufstieg zum Gottesreich. 3. Das Erfahren des Herrn des Reichs, nämlich Gottes. 4. Das Innewerden Jesu Christi als der Erfüllung des Reichs. 5. Das sich Auswirken des Reichs im individuellen und sozialen Leben (S. 21—27).

III.

Das Gemeinsame, das uns aus den verschiedenen Strömungen entgegentritt, ist psychologisch-didaktischer Natur. Der Aufbau des Katechismus ist Stärkung des intellektuellen Gedächtnisses. Die sittlichen Verhältnisse werden dargelegt, denkend und urteilend, unter formaler Leitung des Lehrers wird das sittliche Urteil gebildet. Geschieht es, dafs die Umgangsverhältnisse herbeigezogen werden, so findet ein Anschlufs an die Individualität statt. Dem Schüler wird nichts geboten, das für seine Entwicklungsstufe noch zu hoch ist; man folgt in der Form der Leitung des Kindes. Und die Pädagogik ist für das Kind da. Ein solcher Aufbau sorgt für eine Menge reproduzierender Vorstellungen und für Gewandtheit im phantasierenden Handeln; die historischen Thatsachen reproduzieren die aus ihnen gewonnene Regel und üben durch ihre Mannigfaltigkeit zugleich die Anwendung derselben auf die mannigfaltigen Fälle des Lebens. Der Unterricht wird kulturgemäfs, der Katechismus gewinnt an Stetigkeit fürs Leben. Die Kinder sehen ihn mit ganz anderen Augen an; sie sehen gewissermafsen darin ihr eigenes Bekenntnis, gewonnen an den Beispielen, an der Lehre, aus der er selbst hervorgewachsen ist. Die Idee des Wohlwollens kommt mehr zur Geltung: der Katechismus wird also in einer Beziehung auch ergänzt. In dem selbst entstandenen System sind die Kinder zu Hause, es wird ihnen geläufiger. Sie werden daran hangen; es ist ja mit ihrer Individualität verbunden, und diese ist nach der alten und fortgebildeten Psychologie die stärkste Seite des Menschen. Dazu kommt: Bei diesem Verfahren steht der sittlich-religiöse Gedankenkreis nicht als etwas abgesondertes da, wie das beim üblichen Katechismus-Unterricht der Fall ist. Der Katechismus entwickelt sich mit der geistigen Gesamtentwicklung des Schülers. Das ist leicht, befriedigt die Lustgefühle, das Streben, in der Erkenntnis zu wachsen. So wird dieser Unterricht für das Leben ein bestimmender Faktor.

IV.

In diesen Erörterungen ist die Kritik angedeutet, die wir dem Reformvorschlag des Verfassers der uns zugesendeten Schrift zu teil werden lassen müssen. Als letztes Ziel des Unterrichts faſst Gerbert die sittlich-religiöse Charakterbildung ins Auge. Aber wir stoſsen auf S. 21 schon auf ein Hindernis. »Mit der Entwicklung der Stufen hat die biblische Geschichte immer weitere konzentrische Kreise zu schlagen.« Er ist der Meinung die »kulturhistorischen Stufen der Herbart-Zillerschen Stufe (liegt hier nicht eine Verwechslung zwischen diesen und den Formalstufen vor?) zerhacken den genetischen Lauf und stören so das ruhige Auf-sich-Einwirkenlassen der lebendigen Historie.« Sollte das nicht eher bei den konzentrischen Kreisen der Fall sein? Steht das nicht in Widerspruch mit dem auf derselben Seite verlangten »einheitlichen Aufbau«? Ist die Forderung sämtlicher Reformer, ein Lebenjesu den Schülern zu bieten, nicht eine Frucht der Kulturstufenidee? Mit der Ansicht, den Katechismus aus dem Unterrichte des schulpflichtigen Alters zu verweisen und ihn den Fortbildungsschulen oder privaten Vereinigungen zu überlassen, können wir uns nicht befreunden. Psychologisch-didaktische Gründe sprechen dagegen. In jedem andern Unterrichtsgegenstand schreitet der Unterricht fort von der Geschichte zur Lehre, warum soll der religiöse Unterricht davon ausgeschlossen werden? Jede methodische Einheit erfordert einen Abschluſs. Wir sind auch der Ansicht, daſs ein gutes Beispiel viel anregender wirkt als die vollkommenste Regel; denn das Kind richtet sich leichter nach Beispielen als nach Regeln. Aber gewinnt das Verhältnis der sittlichen Ideen zur Geschichte, die Regel nicht an Wert, wenn sie sofort am Beispiel erarbeitet, durch den Unterricht an ähnlichen Beispielen wieder reproduziert wird? Ist das nicht von der gröſsten Wichtigkeit für das Handeln? Soll die Ausübung des Handelns bei der Jugend hinausgeschoben werden bis ins 17. Jahr? Soll »das Streben die angeeignete Wahrheit in Form des Wissens festzuhalten bloſs eine innere psychologische Notwendigkeit« des 17. Lebensjahres sein? Die Erfahrung spricht dagegen; der erziehende Unterricht verliert an Wert.

V.

Blicken wir zurück auf die Vorschläge der Reformer, so ergiebt sich: Der Gipfelpunkt der Reformbestrebungen in der Katechismusfrage ist in Staudes Vorschlag zu erblicken. Hier finden wir die gröſste Folgerichtigkeit bei allseitiger Berücksichtigung der mitsprechenden Faktoren. Freilich fehlt bis heute die praktische Durchführung seines Vorschlages. Doch steht zu hoffen, daſs er der Theorie die Praxis bald wird folgen lassen; denn er arbeitet fortgesetzt »nach Zeit und Kräften an der Verwirklichung dieses Ideals«. Bei St. findet der Lutherische Katechismus doch noch eine Stelle im Religionsunterricht.[1]) Er wird Objekt des

[1]) (»Ich wünsche nicht eben, daſs meine Bücher länger als dieses Jahrhundert hindurch, dem sie gedient haben, dauern mögen. Gott wird zu andern Zeiten auch seine Arbeiter senden, gleichwie er allzeit gethan hat.« Luther. — Die Schriftleitung.)

Unterrichts, nicht aber Leitfaden und Norm desselben. Durch die christozentrische Behandlung wird die Auslegung seines Inhaltes als Zusammenfassung der Lehre Christi und die Veranschaulichung dieser Lehre am Leben Jesu gefordert. Dazu tritt die vergleichende Behandlung hinzu, die in der Vergleichung mit dem selbstgewonnenen Schulkatechismus besteht. Durch sie wird den Kindern klar werden, dafs beide die christliche Lehre enthalten, der eine bekenntnismäfsig, der andere erfahrungsmäfsig. Dann kann auch der noch herrschende Mifsstand beseitigt werden, dafs neben dem Geistlichen auch noch der Lehrer den Katechismus behandeln mufs, wie das in der Zeit des Konfirmandenunterrichts der Fall ist. Das haben die Reformer ganz aufser acht gelassen. Es ist ein Zwitterding, das entschieden beseitigt gehört. Wir gelangen, wie auch andere, zu folgenden Gesichtspunkten: 1. Der kl. lutherische Katechismus ist das Bekenntnis eines gereiften Christen. Unter die Bekenntnisschriften der ev. Kirche aufgenommen, bildet er einen Teil ihres Bekenntnisstands. 2. Es ist Aufgabe der Kirche, die Kinder in ihrem Bekenntnisstand einzuführen. Darum gehört der Katechismusunterricht in den kirchlichen Unterricht. 3. Fragen, die sich auf den kirchlichen Unterricht beziehen, sind innere kirchliche Angelegenheiten. 4. Der kirchliche Unterricht beginnt jedenfalls auf der Oberstufe der Volksschule und setzt den bibl. Geschichtsunterricht voraus. 5. Der Lehrer erteilt den Unterricht in der bibl. Geschichte; in einem »Schulkatechismus« kann er in freier Weise den kommenden kirchlichen Unterricht vorbereiten. 6. Fragen, die sich auf den bibl. Geschichtsunterricht beziehen, sind innere Angelegenheiten der Schule; hier müssen pädagogische Gesichtspunkte mafsgebend sein. Damit giebt man der Schule, was der Schule ist, der Kirche, was der Kirche ist. So hat die Schule ihre Aufgabe; und der Katechismus bleibt, was er sein soll, und wird nicht gemacht zu etwas, was er nicht sein kann und will. Die Ordnung bleibt der Kirche überlassen.

Schlufswort.

Man mufs durch die Litteratur über Reform des Religionsunterrichtes hindurchgegangen sein, um in Wahrheit sagen zu können: Auch durch den Religionsunterricht geht ein Frühlingshauch. Manches Blütenblättlein, das im allzu grofsen Eifer künstlich den Reformideen anklebt, wird abfallen; jedoch ein Ansatz zur Frucht bleibt zurück. Immer entschiedener setzt sich die Überzeugung durch, dafs es mit dem Durchnehmen und Einprägen der biblischen Geschichten und dem Katechetisieren des Katechismus nicht gethan ist. Immer dringender fordert man einen in allen Teilen anschaulichen, lebendigen, fruchtbaren Unterricht, der des Kindes Gemüt ergreift und den sittlichen und religiösen Charakter anbahnt und bildet, einen Unterricht, der es dem Schüler zum Bewufstsein bringt, dafs es sich hier nicht um eine Wissens-, sondern um eine Gewissenssache handelt. Einer der Reformer mahnt mit vollem Recht, sich doch diese Aufgabe nicht leicht vorzustellen. Wenn wir auch kein überschwengliches Ziel aufstellen; wenn wir uns damit begnügen, religiöses Fühlen, Denken und Streben in den anvertrauten Kindern zu erzeugen; wenn es uns gelingt, Interesse für die Person, das Wirken und das Schicksal des Heilandes

wachzurufen: dann haben wir, soweit es in unseren Kräften stand, den Schüler auf die Bahn gebracht, die zum Glaubensleben führt. Immerhin ein erhabenes und des ernstesten, begeisterten Strebens wert. Es soll nicht unausgesprochen bleiben, dafs die Lösung eine Lehrerpersönlichkeit fordert, die vom Geiste des Christentums erfüllt ist. Dazu aber mufs — und das predigen alle diese Reformideen sehr eindringlich — psychologisch-methodisches Verständnis hinzukommen; denn selbst der heiligste Eifer wird vergeblich arbeiten, wenn er in der Wahl der Mittel fehlgreift. Weg mit den katechetischen Fragereien, die unsere Kinder in eine Zwangsjacke einschnüren! Gründliche Vorbereitung, damit man nach allen Seiten gerüstet ist, um an die Meinungsäufserung des Schülers berichtigend, ergänzend und weiterführend anknüpfen zu können! Aber auch weg mit den Religionsprüfungen, die nur den Stoff, ob er angeeignet worden ist, prüfen! Dagegen ein Zuhören in der Stunde, am Schlufs des Jahres ein Prüfen nach den Unterrichtsergebnissen in psychologischer Form, die nicht nur nach der Quantität, sondern auch nach der Qualität des Unterrichts die Fragen stellt. Das alles aber schliefst die Forderung in sich ein: Nicht nur der Lehrer, sondern auch der Pfarrer mufs ein technisch gebildeter Pädagog sein, damit er die abschliefsende, zusammenfassende, einheitliche Katechismusbehandlung im Konfirmanden-Unterricht in die Hand zu nehmen imstande ist und auf dem vom Lehrer treuen Geschichtsunterricht aufgeführten Gebäude das zusammenhaltende Dach errichten kann. Und daran knüpfen wir die weitere Forderung: Beim Lehrplan haben nicht nur die Theologen, sondern auch ernste, pädagogisch denkende Lehrer mitzuwirken.

Litteratur.

Bang, Das Leben Jesu 1895. — Zur Reform des Katechismus 1895. Katechetische Bausteine zu christozentrischer Behandlung des ersten Hauptstücks. 1897. — Dörpfeld: Bibel und Katechismus. Ev. Schulblatt 1895. Siehe die Zusammenstellung von Dörpfelds Aussprüchen in Bangs Schrift 2. — Jung: Zur Reform des Religionsunterrichts. Schulfreund 1898, 11—12. — Kehr: Praxis der Volksschule. — Katzer: Judenchristentum. — Lietz: VI. Seminarheft des Pädag. Univ.-Seminars zu Jena. — Ostermai: Die neueren Reformbestrebungen im Religionsunterricht. Päd. Stud. XVII, 3. — Scherer: Neue Bahnen 1898. — Staude: In Reins 8. Schuljahr. — v. Rohden: Ein Wort zur Katechismusfrage. 1890. Über christozentrische Behandlung des Luth. Katechismus. 1891. — Thrändorf: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. 1890. — Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel. 1891. Ferner dessen umfangreiche theoretische und praktische Arbeiten in den Jahrbüchern des Vereins für ev. P. von 1876 bis 1898. — Schöne Beiträge sind auch enthalten in der »Erziehungsschule« von Dr. Just, sowie dessen Büchlein: Der abschliefsende Katechismus. 1897.

Neue Erscheinungen auf dem Gebiete der Psychologie.

Besprochen von Dr. **Friedrich** in Würzburg.

Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Von Dr. James Sully, Prof. der Philosophie am University College in London. Mit Erlaubnis des Verfassers aus dem Englischen übertragen und mit Anmerkungen versehen von Dr. J. Stimpfl, Lehrer am k. Schullehrerseminar in Bamberg. Einzige autorisierte Übersetzung. Mit 121 Abbildungen im Text. Leipzig, Verlag von E. Wunderlich, 1897. 374 S. 4 M.

Auf dem Gebiete der Kinderpsychologie herrscht z. Zt. eine äufserst rege Thätigkeit. Man sieht ein, dafs die genetische Psychologie und die vergleichende Psychologie unendlich wertvolles Material der allgemeinen Psychologie zu liefern im stande sind; sie bleiben für die Erkenntnis der ganzen psychischen Organisation des Menschen von gröfster Wichtigkeit. »Die geistige Entwicklung des ganzen Menschengeschlechts findet sich abgekürzt wieder im Kinde.« (Preyer. Siehe Pr.'s geistvolle Rede über »die Psychologie des Kindes«; gehalten auf dem III. internat. Psychologenkongrefs, 1896.) Doch nicht blofs die Psychologie als theoretische Wissenschaft hat den Gewinn von einer tiefgehenden und umfänglichen Kinderpsychologie, sondern auch solche Disziplinen, die der Psychologie nicht entbehren können, erhalten durch sie ein solideres Fundament. In allererster Linie ist an dieser Stelle die Pädagogik zu nennen, ist ihr Objekt doch das Kind. In Deutschland ist der kürzlich verstorbene Preyer mit seinem epochalen Werke »Die Seele des Kindes« (4. Aufl. 1895) bahnbrechend vorangegangen. Doch fand in unserem Vaterlande sein Beispiel noch wenig Nachahmer. England und Amerika haben uns in dieser Hinsicht überflügelt. Sully, Hall, Baldwin, Frl. Shinn sind die besten Namen aus der reichen Zahl von Arbeitern. Während in andern Wissenschaften ein äufserst reger Austausch der gefundenen Resultate von Land zu Land stattfindet, ist dies in der Kinderpsychologie, wenigstens für jene, die es zu allererst angeht: die Volksschullehrer, nicht der Fall. Das herrschende System in der Lehrerbildung, das den Volksschullehrern mit gröfster Hartnäckigkeit die fremden Sprachen verschliefst, bringt in dieser Hinsicht einen geistigen Zaun mit sich. Es ist deshalb eine äufserst verdienstvolle Aufgabe gewesen, die sich Dr. Stimpfl mit der Übersetzung des Sully'schen Buches setzte. Wenn Dr. St. in der Vorrede bemerkt: »Wir hoffen deshalb zur Förderung des Erziehungswerkes dadurch etwas beitragen zu können, dafs wir Sullys »Untersuchungen über die Kindheit« dem deutschen Leserkreis in einer Übersetzung unterbreiten,« so können wir uns dem nur anschliefsen und hoffen, dafs auch der buchhändlerische Erfolg ein guter sein wird. Der Stil des Übersetzers ist ein sehr flotter; die Ausstattung ist gut, der Preis niedrig. Während Preyers Werk ein Tagebuch darstellt, das er selbst über die Entwicklung seines Sohnes von dessen Geburt bis zu seinem 4. Lebensjahre geführt hat, also biographisch und genetisch gehalten ist, hat Sully das Kindergartenalter und die ersten

Jahre des Volksschulalters im Auge; er verfährt also mehr vergleichend. Das Thatsachenmaterial, das von Sully verarbeitet wurde, ist ein ungeheuer reiches. Es ist in 9 Rubriken angeordnet: 1. Alterstufe der Phantasie, 2. Aufdämmern der Vernunft, 3. Produkte des kindlichen Denkens, 4. Der kleine Sprachmeister, 5. Über die Furcht, 6. Rohstoff der Sittlichkeit, 7. Unter dem Gebot, 8. Das Kind als Künstler, 9. Der junge Zeichner. (Dieser Abschnitt bringt 121 Zeichnungen von Kindern.)

Von allgemeinem Interesse ist die Einleitung (S. 1—23). Rousseau wird hier als der erste genannt, der die Menschen dazu geführt hat, »ehrerbietig zu den Füfsen der Kindheit zu sitzen, zu beobachten und zu lernen.« Nach ihm haben sich besonders die Dichter mit dem Leben des Kindes beschäftigt. »Es darf in der That von der Anmut der Kinder beinahe gesagt werden, dafs sie eigentlich erst von dem modernen Dichter entdeckt worden sei.« Der ästhetische Zauber der Kindheit hat so in den Poeten prächtige Schilderer gefunden. Unser wissenschaftliches Zeitalter hat das poetische oder gefühlsvolle Interesse am Kinde in ein wissenschaftliches verwandelt, »und die Wissenschaft hat ihr emsig forschendes Auge auf das Kind geworfen. Wir wollen wissen, was sich in diesen ersten alles entscheidenden zwei oder drei Jahren des menschlichen Lebens ereignet, durch welche Stufen das kleine formlose Ding sowohl körperlich als auch geistig wirklich Gestalt und Umfang annimmt.« Ärzte und Naturforscher sind die Begründer dieser neuen Wissenschaft (Sigismund, Darwin, Preyer). Diese Wifsbegierde nach dem Wesen des Kindes ist die Folge eines sehr vielseitigen Interesses. In erster Linie ist es die in den Ereignissen der Kindheit liegende Ursprünglichkeit, welche den Forscher reizt. »Dieselbe Wifsbegierde, welche den Geologen antreibt, auf die ersten Stufen im Aufbau des Planeten zurückzukommen, oder den Biologen veranlafst, die ursprünglichen Formen des Lebens zu erforschen, steht im Begriffe, den Menschenforscher anzuspornen, durch eine sorgfältige Untersuchung der Kindheit die Art und Weise zu entdecken, in welcher das menschliche Leben seine charakteristischen Formen anzunehmen beginnt.» Ferner weist dem Anhänger der Entwicklungslehre das Kind eine nahe und grofse Verwandtschaft mit der Natur auf. »Er sieht in den aufeinanderfolgenden Stufen der fötalen Entwicklung die allmähliche Entfaltung der menschlichen Körperformen aus einer weit verbreiteten typischen Tierform.« Weiterhin bietet das Kind als Naturobjekt dem Biologen eigentümliche Merkmale dar. Seine langandauernde und aufserordentliche Hilflosigkeit ist reich an biologischer und soziologischer Bedeutung. Sie wirkt auf die sozialen Affekte der Rasse zurück (Mitleid) und ruft Sitten und Gebräuche hervor. Was also die Bedeutung der Kindheit für den modernen Gelehrten betrifft, so »ist die Behauptung aber kaum übertrieben, dafs die Kindheit eine der beredtetsten Naturerscheinungen geworden ist, weil sie uns sowohl über unsere Verwandtschaft mit der Tierwelt, als auch über die Kräfte berichtet, durch welche sich unsere Rasse nach und nach zu einer so erhabenen Stellung über dieser Welt erhoben hat. So ist es nun gekommen, dafs das Kind nicht blofs für die immerwährende Kinderver-

ehrerin, die Mutter, und für den mit den Mysterien entlegener Dinge in Berührung gelangenden Dichter, sondern auch für den ernsten Mann der Wissenschaft ein Mittelpunkt lebendigen Interesses geworden ist.« Dem bloſsen Naturforscher offenbart aber das Kind nicht seine ganze Bedeutung. Der Menschenpsychologe hat vielmehr an den ersten Lebensjahren das höchste Interesse und das gröſste wissenschaftliche Anrecht. Durch den Ausbau der Kinderpsychologie erhält die Geistesgeschichte der Rasse wertvolle Impulse und reichen Stoff. Die Vererbungsfrage wird durch die Psychologie des Kindes Lösung bekommen. Neben all diesen Disziplinen, welche durch eine exakte Kinderpsychologie gefördert werden, ist es besonders die Pädagogik, welche auf die Psychologie des Kindes angewiesen ist. »Die Lehrer von Beruf, ganz besonders die Anfänger im Erziehungswerk, deren Arbeit gewissermaſsen die schwierigste und ehrenvollste ist, sind zur Einsicht gekommen, daſs ein klarer Einblick in die Kindesnatur und ihre spontanen Regungen jedem verständigen Versuch, auf diese Natur vorteilhaft einzuwirken, vorausgehen muſs. Auf diese Weise hat der Lehrer mit dem Gelehrten und Psychologen bei der Erforschung der Kindheit Fühlung genommen. Ganz besonders hat er zum Psychologen seine Zuflucht genommen, um über die angeborenen Neigungen und herrschenden Gesetze jenes unentwickelten Kindergeistes mehr ausfindig zu machen, welchen er in einer besonderen Weise zu bilden hat. Auſserdem kann erwartet werden, daſs das wachsende pädagogische Interesse an dem spontanen Verhalten des Kindergeistes in einem Verlangen nach einer Statistik der Kindheit endigen wird, d. h. nach sorgfältig bearbeiteten Sammlungen von Beobachtungen, welche sich auf solche Punkte, wie die Fragen der Kinder, ihre ersten Gedanken über die Natur, ihre Äuſserungen der Empfindlichkeit und Unempfindlichkeit, beziehen.« Die Beobachtung des Kindes ist aber eine ungemein schwierige; der Beobachter muſs »eine Art hellsehender Leser ihrer geheimen Gedanken« sein. Den Frauen, besonders den Müttern fällt ein Hauptteil der Beobachtung zu; einen groſsen Teil der ersten experimentellen Arbeiten wird aber der weniger zartbesaitete Mann übernehmen müssen. Jedoch darf nicht »das abstrakte Kind«, sondern das individuelle Kind das beobachtete Objekt sein, und wenn wir eine groſse Zahl solcher Monographien haben, wie uns Preyer eine gab, »dann werden wir in einer viel günstigeren Lage sein, den dunklen Umriſs unseres abstrakten Begriffes von der Kindheit mit bestimmten und charakteristischen Zügen auszufüllen.« Neben dieser monographisch verfahrenden Methode kommt der statistischen oder Sammelforschung ein geringerer Wert zu.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Grundriſs einer Geschichte der Naturwissenschaften zugleich eine Einführung in das Studium der naturwissenschaftlichen Litteratur von Dr. Friedrich Dannemann. (I. Band: Erläuterte

Abschnitte aus den Werken hervorragender Naturforscher Mit 44 Abbildungen in Wiedergabe nach den Originalwerken. 6 M. II. Band: Die Entwickelung der Naturwissenschaften. Mit 76 Abbildungen zum gröfsten Teil in Wiedergabe nach den Originalwerken und 1 Spektraltafel. 9 M.) Das genannte Werk verfolgt den Zweck, Lehrende und Lernende, die sich für Methode und Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschungen interessieren, in die grundlegende Litteratur und Geschichte der Naturwissenschaften einzuführen. Der 1. Band enthält eine Anzahl abgerundeter, leicht verständlicher Abschnitte aus den hervorragendsten Werken der gesamten naturwissenschaftlichen Litteratur, welche, wie der Verf. sagt, zum Teil für den vorliegenden Zweck übersetzt, zum Teil der im gleichen Verlag erschienenen Ostwaldschen Sammlung der Klassiker der exakten Wissenschaft entnommen sind, aber im Hinblick auf die Bestimmung des Buches neu bearbeitet und erläutert worden sind. Sie sind nach der Zeitfolge geordnet und mit historischen Einführungen versehen, so dafs sie als Marksteine auf dem Pfade des wissenschaftlichen Erkennens erscheinen und in ihrer Gesamtheit ein Bild der Entwicklung der Natutwissenschaften geben. Eine zusammenhängende Darstellung der Entwicklung der Naturwissenschaften auf Grund der in dieser Weise gewonnenen Bekanntschaft mit den wichtigsten Begebenheiten und den Hauptträgern der Geschichte der Naturwissenschaften bietet der zweite Band.

Das Tierreich von Dr. Heck, Direktor des Zoologischen Gartens in Berlin, P. Matschie, Assistent und Professor, Dr. v. Martens, Custos am Museum der Naturkunde zu Berlin, Br. Dürigen, Dr. L. Staby und E. Krieghoff. (In zwei Bänden. Gegen 1000 Abbildungen im Text. Zahlreiche Tafeln in Schwarz- und Farbendruck. Band I. 832 S., fein gebunden. 7,50 M. J. Neumann, Neudamm.) Die Verfasser des vorliegenden Buches, Fachmänner auf Spezialgebieten ihrer Wissenschaften und doch zugleich das Ganze überblickend, haben sich die Aufgabe gestellt, neben der systematisch - wissenschaftlichen Darstellung des Einzelwesens auch die vergleichende Gegenüberstellung und Gruppenbetrachtung zu ihrem Rechte kommen zu lassen, den Leser nicht nur mit dem Wesen der äufseren Erscheinungen, sondern auch mit der Ursache derselben, mit den Wechselbeziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise vertraut zu machen und die einheitlichen Gesetze nachzuweisen, welche der unendlichen Vielgestaltigkeit der Tierwelt zu Grunde liegen. Die äufserst klare und lebendige Darstellung wird durch vorzügliche Abbildungen noch anschaulicher und verständlicher.

Die »Spaziergänge eines Naturforschers von W. Marschall« (dritte, vermehrte Aufl., Leipzig, 1898, E. A. Seemann, 7 M.) bieten prachtvolle Schilderungen aus dem Tierleben vom Standpunkte der Entwicklungslehre. Der Verf. versteht es meisterhaft, die Ergebnisse seiner Forschungen und Studien in der schönsten sprachlichen Form dem Leser zur Kenntnis und zum Verständnis zu bringen, damit seine naturwissenschaftliche Bildung in verschiedener Hinsicht zu vervollständigen und sein Interesse für die Natur zu wecken und zu pflegen; die »Spaziergänge« bieten gar Vieles, was man in »wissenschaftlichen Werken« nicht findet.

Das Mineralreich, Mineralien und Gesteine, verwendet im praktischen Leben und in der Technik. Von Dr. Georg Gürich, Breslau. (754 S., geb. 7,50 Mk., J. Neumann, Neudamm.) Nicht eine trockene Aufzählung von Mineralien und ihren Merkmalen bringt dieses Buch, sondern bei der Auswahl aus der reichen Fülle des Stoffes und bei der Anordnung des Ausgewählten waren lediglich die Gesichtspunkte leitend, welche sich aus den Beziehungen der mineralogischen Wissenschaften zu dem praktischen Leben ergeben. Aus den Überschriften der fünf Hauptabschnitte: 1. Edelsteine, 2. Bausteine, 3. Erze, 4. Kohlen, 5. Bodenarten und Bodenverbesserung, geht dies deutlich hervor. Die Auswahl und Darstellung des Stoffes wurde durch den Zweck des Buches bestimmt, ohne jedoch die Forderungen der Wissenschaft irgend wie zu vernachlässigen; eine nicht geringe Unterstützung erfahren diese Ziele des Textes durch die zahlreichen, sorgfältigst ausgewählten, als Textfiguren und auf Farbentafeln beigefügten Abbildungen. Dem Lehrer bietet es so Anregung zur eingehenderen Beschäftigung mit diesem Teil der Naturwissenschaften und damit zur Ausgestaltung seiner Bildung und seines Lehrstoffes für den Unterricht.

Luft, Wasser, Licht und Wärme. Acht Vorträge aus dem Gebiete der Experimental-Chemie von Prof. Dr. Blochmann. (90 Pf., geb. 1,15 M. B. G. Teubner, Leipzig.) Ein näherer Einblick in die Beziehungen zum täglichen Leben, welche zumeist auf chemischen Vorgängen beruhen, gewährt das fünfte Bändchen der neuen Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. »Aus Natur und Geisteswelt.« Der Verfasser des Büchleins hat es meisterhaft verstanden, den Laien in das Gebiet der Chemie einzuführen und ihm eine Fülle von Anregungen zu geben. Das Experiment, welches in den zahlreichen Abbildungen (103) sich gewissermafsen vor den Augen des Lesers vollzieht, bildet die Grundlage aller Erörterungen; die Beziehungen zum praktischen Leben treten überall deutlich hervor.

Aus der Sturm- und Drangperiode der Erde. Skizzen aus der Entwicklungsgeschichte unseres Planeten von Dr. H. Haas, Professor in Kiel. (Mit 163 Abbildungen im Text. 297 S. 4 M. Berlin, Verlag des Vereins für Bücherfreunde.) In lebendiger, fesselnder Darstellung macht der Verfasser den Leser mit den wichtigsten Ergebnissen der Geologie, namentlich aber mit der Entwicklungsgeschichte der Erde und ihrer Bewohner bekannt. Er behandelt: Die Gebirgsbildung und die Erdbeben; die Sedimentärgesteine, die Tier- und Pflanzenwelt der Vorzeit und deren allmählige Entwicklung und Vervollkommnung im Laufe der geologischen Perioden; die verschiedenen geologischen Zeitalter mit ihren Versteinerungen im besonderen mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Grund und Bodens; die diluviale Eiszeit in Nordeuropa und der diluviale Mensch.

Bücher und Zeitschriften.

Egoismus, der. Unter Mitwirkung usw. Herausgeg. von A. Dix. 410 S. Leipz., Freund u. Wittig. M. 8.60.

Goethes Werke. In e. Auswahl von Hr. Düntzer. 1268 S. Geb. 4 M. Stuttgart, Deutsche Verlagsanst.

Herbart, Pestalozzi und Hr. Prof. Natorp. I. Zur Psychologie v. Flügel. II. Zur Ethik v. Just. III. Zur Pädagogik v. Rein. 59 S. Langensalza, H. Beyer u. S. 1 M.

Katholizismus und Protestantismus v. Furrer D. 3. Aufl. 151 S. 2 M. Zürich, C. Schmidt.

Lesebüchern, Aus deutschen. Epische, lyr. u. dramat. Dichtungen, erläutert f. die Oberkl. d. höh. Schulen und für das deutsche Haus. 5. Bd. 4. Abt. gr. 8°. Gera, Th. Hofmann. 5. Frick, O., u. H. Gaudig, DD.: Wegweiser durch die klass. Schuldramen. 4. Abteilung. H. v. Kleist. Shakespeare. Lessings »hamburgische Dramaturgie«. Bearbeit. von Dr. H. Gaudig. 600 S. n 6.—.

Litteratur und Gesellschaft im 19. Jahrhundert v. Lubinsky. 1. u. 2. Bd. 152 u. 155 S. à 2 M. Berlin, Cronbach.

Lotzes relig. Weltanschauung v. Pape. 94 S. Berlin, Skopnik. 1.50 M.

Pädagogik, Geschichte, der, von Kirchner. 221 S. geb. 3 M. Leipzig, Weber.

Psychologie, die mod. physiologische, in Deutschl. v. Heinrich, Dr. 2. Ausg. 249 S. Zürich, Speidel. 4 M.

Psychogene Störungen der Schulkinder v. D. Spitzner. 45 S. 1 M. Leipzig, Ungleich.

Psychologie der Kindheit v. Tracy, Prof. Dr., übers. von Dr. Stimpfl. 158 S. 2 M. Lpz., Wunderlich.

Reformkatholizismus, der, von Müller, Dr. 1 u. 2. 128 u. 166 S. 1.60 u. 2 M. Zürich, C. Schmidt.

Rechenunterrichts, die naturgemäfse Methode des, in der deutschen Volksschule v. Knilling. II. 266 S. 5 M. München, Oldenburg.

Schillers Philosophie, von Volkmann. 31 S. 60 Pf. Berlin, Rühe.

Schuljahr, das erste, von E. Engel. 80 S. 1,60 M. Berl., Öhmigke.

Schulverfassung, Zur, von Pätzold, Schuldir. 86 S. 1,20 M. Leipzig, E. Wunderlich.

Sittliche Erziehung von Kooistra. 100 S. 1,60 M. Leipzig, E. Wunderlich.

Unterrichts, die psychologisch. Grundlagen des, von Huther, Dr. 83 S. 2 M. Berlin, Reuther und Reichard.

Volkslied, das deutsche, von Bruinier. 156 S. geb. 1,15 M. Leipzig, Teubner.

Die Umschau (Frankfurt a. M., Bechhold, wöchentlich eine Nummer, vierteljährlich 2,50 M.) gibt eine Übersicht über die Fortschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst in Form von Abhandlungen, Berichten, Betrachtungen, Mitteilungen, Bücherbesprechungen, Zeitungsschau usw. Sie ist besonders d. Lehrer-Lesevereinen zu empfehlen.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. 8 M.

Der Türmer. Monatsschrift für Geist u. Gemüt von E. v. Grotthufs. Stuttg., Pfeiffer u. Greiner; vierteljährlich 4 M.

Zur guten Stunde. Illustrierte Familien-Zeitung, herausgegeben v. R. Bong. Gratis-Beilage: Meister-Novellen des XIX. Jahrhunderts. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Für alle Welt. Illustr. Familien-Zeitschrift, herausgegeben v. R. Bong. 28 Hefte à 40 Pf. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong u. Co.

Moderne Kunst. Illustr. Zeitschrift. 24 Hefte à 60 Pf. Berlin, R. Bong.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 10. *Oktober* 1899. X. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Die Induktion als psychologisches Fundamentalprinzip der gesamten Unterrichtsmethodik.

Von Dr. **Max Mehner** in Döbeln.

(Schlufs.)

Es ist nun weiter zu zeigen, wie befruchtend sich der aufgestellte Gesichtspunkt für die gesamte Unterrichtserteilung erweist. Dabei wird auch das Gebiet der speziellen Methodik berührt werden, die ja eigentlich auch aus dem erwähnten Prinzip abgeleitet werden müfste, eine Aufgabe, die selbstverständlich nicht im Rahmen einer kurzen Abhandlung bewältigt werden kann, sondern vielleicht die ganze Schaffenskraft eines Mannes erfordert. Zur vorläufigen Orientierung sei jedoch hier schon erwähnt, dafs sich diese Darlegungen mit der landläufigen Methodik zuweilen in Widerspruch befinden. Zur Begründung dieser Ansichten mufs zuerst einiges über die Arten der Induktion vorausgeschickt werden. Man unterscheidet gewöhnlich vollkommene und unvollkommene Induktionen. Vollkommene Induktionen sind solche, bei welchen das, was von einer ganzen Gattung ausgesagt wird, bereits bei jedem Individuum dieser Gattung als wahr ermittelt worden ist. Ein drastisches Beispiel für diese sog. vollkommene Induktion ist die Behauptung: »Alle Apostel waren Juden«, nachdem von jedem einzelnen der Apostel nachgewiesen worden ist, dafs er ein Jude war. Bei der unvollkommenen Induktion dagegen ist das, was von der ganzen Gattung ausgesagt wird, nur von einem Teil der zur Gattung gehörigen Individuen als wahr ermittelt worden, wie das z. B. bei dem Satze der Fall ist: »Alle Menschen sind sterblich.«

Stuart Mill betrachtet die sogenannte vollkommene Induktion überhaupt nicht als eine Induktion, weil durch sie eine neue allgemeine Wahrheit, etwas Neues, das im Besonderen noch nicht enthalten war, nicht gefunden wird. Sie ist lediglich eine Summe einzelner Sätze in verkürzter Schreibweise, eine Zusammenfassung verschiedener zusammengehöriger Einzelheiten. Obwohl wir nun Stuart Mill recht geben müssen, dafs durch diese Art der Induktion der Erforschung der Wahrheit nicht gedient wird, so werden wir doch in der Schule auf sie bei Zusammenfassungen nicht ganz verzichten. Verhehlen wollen wir uns jedoch nicht, dafs wir wohl nur in den seltensten Fällen dazu kommen werden, durch die vollkommene Induktion allgemeine Begriffe zu gewinnen. Denn das wäre doch wohl ein schlechter Lehrer, der den Satz: »Die Planeten erhalten ihr Licht von der Sonne« erst aussprechen lassen wollte, nachdem er diese Wahrheit bei sämtlichen Planeten nachgewiesen hätte.

Bei der unvollkommenen Induktion unterscheidet Stuart Mill zwei Gruppen, solche im uneigentlichen Sinne und die eigentlichen Induktionen, und auch die ersteren will er, wie schon der Wortlaut ergiebt, als Induktionen nicht recht anerkennen. Der Unterschied läfst sich am besten durch Beispiele erläutern. Ein Schiffer,[1]) der auf hoher See fährt, entdeckt Land. Er kann nicht sogleich oder durch irgend eine Beobachtung bestimmen, ob es ein Festland oder eine Insel ist, aber er fährt der Küste entlang (macht also viele Beobachtungen) und findet nach einigen Tagen, dafs er das Land rings umsegelt hat; er erklärt es dann für eine Insel. Da er auf Grund vieler Beobachtungen vom Besonderen zum Allgemeinen fortgeschritten ist, so ist demnach der Charakter der Induktion gewahrt. Dennoch ist es eine uneigentliche Induktion, denn er hat einen neuen Begriff nicht gefunden, sondern aus der Zahl der in ihm bereits vorhandenen Begriffe einen ausgewählt und auf seine Beobachtungen angewendet. Wenn wir dagegen erkannt haben, dafs die Planetenbahnen Ellipsen sind, wenn wir dann weiter erfahren, dafs alle Kreis- und dem Kreise ähnliche Bewegungen durch Centripetal- und Centrifugalkraft hervorgebracht werden, und wenn wir endlich den Satz aussprechen: »Die Ursache der Planetenbe-

[1]) John Stuart Mill, System der deduktiven und induktiven Logik. Übersetzt von Gomperz. 1. Band. S. 342.

wegungen sind die Centripetal- und Centrifugalkraft«, so haben wir eine eigentliche Induktion ausgeführt. Denn wir sind durch Beobachtungen vom Besonderen zum Allgemeinen fortgeschritten und haben im allgemeinen Satze etwas ausgesprochen, was im Besonderen nicht enthalten war.

Beide Arten der Induktion werden im Unterrichte verwendet, die uneigentliche besonders im Geographie-, Geschichts-, Chemie- und Naturgeschichtsunterrichte, die eigentliche vor allem im Physik-, Rechen-, Geometrie-, Sprach- und Religionsunterrichte. Selbstverständlich soll das nicht heifsen, dafs die Induktionsarten in dieser Weise auf die Unterrichtsgegenstände verteilt werden sollen, sondern es werden in jedem Unterrichte beide Arten der Induktion auftreten können und müssen.

Aus dem Gesagten geht nun hervor, dafs nach unserer Überzeugung — und diese Ansicht wird bestätigt durch Richthofen und später durch Geistbeck[1]) — auch der Geographieunterricht induktiv zu behandeln ist, und zwar ist bei diesem Unterrichte hauptsächlich von der uneigentlichen Induktion Gebrauch zu machen, so dafs demnach die Schüler die fremden Länder kennen lernen wie der Forschungsreisende, der sie zum ersten Male besucht. In der Heimatkunde wird ja dieser Gang schon längst eingehalten, warum soll nun der Schüler durchaus, sobald er das Gebiet der Heimat verläfst, um ein neues Land kennen zu lernen, auch den naturgemäfsen induktiven Weg verlassen? es nicht gleichsam mit dem Wanderstabe in der Hand und mit offenem Auge für alles Schöne, alles Merkwürdige und alles Wissenswerte durchstreifen? Da wird vielmehr von ihm verlangt, er soll sich, wie ein Luftschiffer, in schwindelnde Höhe über das Land erheben und es aus der Vogelschau betrachten, damit er es dann recht schön systematisch nach Gröfse, Umrifs, senkrechter Gliederung, Bewässerung, Klima, Bevölkerung und politischer Einteilung kennen lerne, und dann imstande ist nach diesen »Gesichtspunkten« das »Wissenswerteste« über das betreffende »Land« herunterzuschnurren. Die Erde und die geographischen Objekte sind doch Naturkörper und können demnach, wie alle diese, nur durch allseitige Anschauung unser geistiges Eigentum werden. Dadurch erhalten die Stoffe inneren Zu-

[1]) Geistbeck, Systematik und Induktion im Geographieunterrichte. Pädagogium. Bd. XVII.

sammenhang und haften dann ungleich fester im menschlichen Geiste, als es durch jene »Gesichtspunkte« geschehen kann, die allenfalls einen äufseren Zusammenhang erzielen können, der vielleicht bis zum Examen vorhält, um sich dann aber schleunigst zu lösen und die einzelnen Teile der Vergessenheit anheim zu geben.[1]) Freilich Lehrbücher für solche induktive Behandlungsweise der Geographie giebt es nicht, da heifst es studieren und sich in den Stoff so versenken, dafs er lebensvolle Gestalt erhält, dafs man imstande ist, die Schüler in fremden Ländern so umherzuführen, als ob man selbst dort mit eigenen Augen alles geschaut hätte. Gar oft hört man den Ausspruch »selbsterlebte Geographie ist die beste!« und doch führt man den Schüler nicht so in die Welt ein, als ob er die Geographie selbst erlebte, sondern man läfst ihn die Geographie in althergebrachter, systematischer Weise lernen, nicht erleben. Und wie derjenige, der sich mit offenem Auge die Welt ansieht, unwillkürlich gereizt wird, immer mehr von der herrlichen Gotteserde zu erforschen, so regt auch, wie schon Arendt nachweist, der induktive Unterricht den Forschungstrieb auf's mächtigste an. Das Kind entdeckt und erforscht ja alles selbst und durch jedes Gelingen wird das geistige Kraftgefühl gesteigert. Zugleich ergiebt sich aus diesen Darlegungen, dafs die alte Forderung, das Kind soll selbst denken und möglichst alles selbst finden, wieder eine unmittelbare Folgerung aus dem Induktionsprinzip ist.

Eine zweite Folgerung soll wieder an dem Gebiete der Geographie erläutert werden. Mit wieviel Definitionen werden die Kinder nicht zuweilen in diesem Unterrichte noch geplagt? Was ist nun eine Definition. Sie ist der sprachliche Ausdruck für die Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale einer Anzahl Individuen zu einem Begriff. Ganz abgesehen davon, dafs bei den Entwickelungen solcher Definitionen in der Schule vieles erschlichen wird, da ein Kind noch nicht so leicht imstande ist Wesentliches vom Unwesentlichen zu scheiden, besonders wenn es, wie es in der Geographie so häufig der Fall ist, die Objekte vielleicht noch gar nicht einmal gesehen hat, so ist es mindestens sehr zweifelhaft, ob sich das Kind, wenn es eine solche Definition herunterschnurrt, etwas rechtes dabei denkt, ja man kann sogar sagen, denken kann. Die Induktion ver-

[1]) Geistbeck, a. a. O. S. 99.

zichtet aber auf glatte Definitionen, sie begnügt sich mit der Gewinnung und Verarbeitung eines reichen aus unmittelbarer Anschauung geschöpften Grundmaterials. Wie oft fängt man sogar ein neues Unterrichtsgebiet mit einer Definition an, indem man zu entwickeln sucht, was Geographie, Geometrie, Physik, Chemie etc. ist; und durch allerhand Erschleichungen erhält man gewöhnlich auch einen einigermafsen erträglichen Satz, bei dem sich leider nur die Kinder nichts klares denken können. Es ist doch auch wirklich verkehrte Welt, den Kindern einen Begriff zu verschaffen von einem Gegenstande, von dem ihnen alle Einzelheiten noch unbekannt sind. Erst mufs es doch diese kennen lernen, und dann erst kann es aus sich selbst oder unter Anleitung einen klaren Begriff von dem betreffenden Gegenstande erlangen. Die Induktion macht es so, sie beginnt nicht mit der Erörterung über den Gegenstand einer Wissenschaft, sondern thut das, wenn es für nötig erachtet wird, am Ende des Unterrichtes, wie schon Trendelenburg und Schleiden gesagt haben: »Die Definition einer Wissenschaft gehört nicht an den Anfang sondern an den Schlufs des Lehrbuches.«

Ein anderer Unterricht, der Jahrzehnte lang der induktiven Behandlung entbehrt hat, ist der Unterricht in der Naturgeschichte. Erst in der neuesten Zeit hat er hier und da angefangen, die systematischen Bahnen zu verlassen und sich der Erklärung der physiologischen und biologischen Momente sowie der kausalen Zusammenhänge zuzuwenden. Man hat eben erkannt, dafs die Naturgegenstände nicht allein um ihrer selbst willen zu betrachten sind, sondern auch wegen ihrer Beziehungen zu einander und zum Menschen. Diese Beziehungen werden vom Kinde nur auf induktivem Wege erkannt und auch nur dann, wenn es die Vorstellungen der Naturkörper und ihrer Beziehungen zu einander aus der unmittelbaren Anschauung schöpft. Daraus geht hervor, dafs ein Naturkörper niemals von seiner Umgebung losgelöst, sondern stets in und mit derselben, in seinen Beziehungen zu anderen Naturkörpern und zum Menschen, mit seinen Freunden und Feinden zu betrachten ist. Ob nun eine solche Behandlungsweise Betrachtung nach »Lebensgemeinschaften« oder nach »Lebensgebieten« genannt wird oder ob dafür noch ein dritter oder vierter Name mit einigen kleinen Modifikationen der Behandlung erfunden wird, oder ob man dabei von einem mehr oder

weniger geschmackvollen poëtischen oder unpoëtischen Motto ausgeht, das erscheint, bei Licht betrachtet, lediglich als Schulmeisterweisheit. Die Hauptsache bleibt immer, daſs der Lehrer auch in diesem Fache induktiv arbeitet und die Einöden der Systematik vermeidet, die durch glatte Definitionen zu ersetzen sucht, was ihr an lebensvoller Behandlung abgeht.

Auch im deutschen Sprachunterricht ist der induktiven Behandlung in neuerer Zeit Bahn gebrochen worden. Es ist das das Verdienst Rudolf Hildebrands. Wenn derselbe in seinem Buche »Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule« fordert: »Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen«, »der Sprachunterricht hat von der Volkssprache als der Muttersprache des Kindes, seinen Ausgang zu nehmen«, »der Lehrer sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden könnten«, so sind das eben Forderungen, die sich unmittelbar aus dem induktiven Prinzip ableiten lassen, was aus dem bisher Gesagten wohl ohne jede weitere Erörterungen klar sein wird. Hähnel und Patzig, die den Gedanken Hildebrands praktisch ausgebaut haben, haben das gefühlt. Sie erklären dem systematischen Verfahren den Krieg, ohne jedoch für ihr Verfahren den Namen »induktiv« in Anspruch zu nehmen. Daſs es aber induktiv ist, wird aus einem Beispiele, das ich deren Buch »Zur Wortbildung und Wortbedeutung« entnehme, sofort erhellen. Sie schreiben (S. 20): Nehmen wir an, es käme in dem Lesestücke »Abseits« der Satz zur Sprache:

»Der Kätner lehnt zur Thür hinaus,
Behaglich blinzelnd nach den Bienen.«

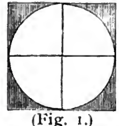
Wir greifen den Ausdruck »behaglich« heraus, setzen jedoch voraus, daſs der Schüler schon gefunden habe, daſs blinzeln von blicken abgeleitet ist und also der Satz bedeute: Der Kätner (ein Landmann) blickte behaglich nach den Bienen. Jetzt erst ist auf »behaglich« näher einzugehen. Wir denken uns das in folgender Weise. Von welchem Wort ist »behaglich« abgeleitet (behagen). Nenne das Stammwort hierzu (Hag). Was verstehst du unter einem Hag? u. s. w. Es wird dann weiter entwickelt, daſs das Wohnhaus der alten Deutschen durch einen Hag »eingehegt« war, und im Anschlusse an das Sprichwort »Komme mir nicht ins Gehege« wird erläutert, daſs sich der Deutsche

innerhalb seines Geheges, seines Hages sicher, zufrieden fühlte, so dafs also jener Satz so viel heifst als: »Er blickte zufrieden nach den Bienen.« Im Anschlufse an diese Erklärung werden dann die Worte »das Behagen«, »das Unbehagen«, »die Hecke«, »jemand hegen und pflegen« erläutert. Dieses Verfahren ist aber doch, wie sofort eingesehen werden mufs, induktiv, indem es vom Bekannten zum Unbekannten, vom Besonderen zum Allgemeinen fortschreitet und im allgemeinen Satze etwas bietet, das aus dem Besonderen so ohne weiteres nicht zu erkennen war.

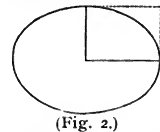
Auch im Rechnen und Geometrie mufs, wenn die Induktion ein psychologisches Naturgesetz ist, die induktive Behandlungsweise nicht nur nicht möglich, sondern, in der Volksschule wenigstens, sogar notwendig sein. Im Rechnen verfährt man auch schon, sofern man sich von Mechanismus und Regelwerk frei hält, induktiv, nicht so in der Geometrie, wo man der Deduktion immer noch zuweilen ein gewisses Recht einräumt. Nachdem sich aber sogar in der höheren Geometrie die Induktion Bahn gebrochen hat — ich erinnere in dieser Beziehung nur an die Möglichkeit die analytische Geometrie synthetisch darzustellen und die Theorie der konjugierten Durchmesser z. B. in induktiver Weise auf die einzelnen Kegelschnitte anzuwenden [1]) — sollte in der Volksschule die Geometrie nur induktiv behandelt werden. Dafs das auch bei spröden Stoffen möglich ist, soll durch ein Beispiel belegt werden. Es sei, nachdem die Eigenschaften der Ellipse und ihr Verhältnis zum, bez. ihr Entstehen aus dem Kreise genügend erläutert sind, der Flächeninhalt derselben zu finden. Bekannt ist den Schülern, dafs man den Flächeninhalt des Kreises dadurch findet, dafs man dieses in ein Dreieck, dessen Grundlinie der Umfang des Kreises und dessen Höhe der Radius ist, und dieses wieder in ein Rechteck verwandelt, das natürlich nur den halben Umfang zur Grundlinie und den Radius zur Höhe hat. Da sich auf den halben Umfang der Radius $3^1/_7$ mal abtragen läfst, so kann demnach dieses Rechteck in $3^1/_7$ Radiusquadrate zerlegt werden, so dafs die Fläche des Kreises also so grofs ist, wie $3^1/_7$ Radiusquadrate. Zur Erläuterung dieses Satzes zeichnet man nun in den Kreis die 4

[1]) Newton soll sogar den Binomialsatz durch Induktion gefunden haben. Mill, a. a. O. S. 341.

möglichen Radiusquadrate ein (s. Fig. 1). Die Schüler

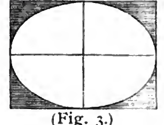

(Fig. 1.)

sehen auf den ersten Blick, dafs die Kreisfläche kleiner ist als 4 Radiusquadrate, was sie ja auch bereits wissen, und können demnach auch sofort sagen, dafs die schraffierten Teile zusammen so grofs sind, wie $^6/_7$ eines Radiusquadrates. Neben den Kreis wird nun eine Ellipse gezeichnet und in diese 2 sich rechtwinklig schneidende Radien (Fig. 2). Die Schüler sehen,


(Fig. 2.)

die Radien sind ungleich: man unterscheidet eben bei dieser Figur den gröfsten und den kleinsten Radius. Es kann demnach hier keine Radiusquadrate geben, sondern, wie die Figur andeutet, nur Radiusrechtecke.

Wenn nun in die Ellipse die 4 möglichen Radiusrechtecke eingezeichnet werden (Fig. 3), so sehen die Schüler wieder auf


(Fig. 3.)

den ersten Blick, dafs die Fläche der Ellipse kleiner ist als 4 solcher Radiusrechtecke, und indem sie die beim Kreise gefundenen Gesetze induktiv auf die Ellipse anwenden, werden sie sofort angeben können, dafs die über die Ellipse hinausragenden schraffierten Teile der Rechtecke zusammen $^6/_7$ eines solchen Rechteckes sind, die Ellipse selbst aber so grofs ist wie $3^1/_7$ Radiusrechtecke. Damit ist aber auf induktivem Wege der Satz über die Berechnung der Ellipsenfläche gefunden.

Was endlich den Gesinnungsunterricht (Geschichte, Religion etc.) anbetrifft, so wird man nach dem, was bei den Begriffen »Vaterlandsliebe«, »Glaube«, »Mitleid«, gesagt worden ist, sofort zugeben, dafs auch in diesen Fächern die induktive Behandlungsweise möglich, ja sogar notwendig ist. Ein beachtenswerter Versuch in dieser Beziehung ist der sogenannte »darstellende Unterricht« der Herbartianer.

Im übrigen ist auch die Theorie der Formalstufen nichts weiter als eine für die Praxis zugeschnittene Anwendung des induktiven Prinzips, die allerdings nur den Nachteil hat, dafs durch sie die den Stoffen sich anpassende, flüssige Induktion, hierbei in starre Formen geprefst worden ist.

So ergiebt also auch dieser flüchtige Überblick über das

Gebiet der speziellen Methodik die Richtigkeit des von uns aufgestellten Satzes und läfst zugleich erkennen, wie fruchtbar sich dieses Prinzip bei der Beurteilung von neu auftauchenden methodischen Ansichten ist.

Die Berechtigung des induktiven Prinzips hat in neuester Zeit in gewisser Beziehung eine Bestätigung erhalten. Professor Natorp in Marburg hat vor einigen Monaten ein Buch erscheinen lassen, betitelt: »Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre.« Er setzt darin auseinander, dafs das System der Pädagogik auf 3 Grundlagen errichtet werden müsse, auf einer logischen, einer ästhetischen und einer ethischen. Zwar erörtert er diese Grundlagen nicht weiter, immerhin kann wohl angenommen werden, dafs die Idee der induktiven Begründung der Methodik sich mit seiner logischen Grundlage deckt.

Zugleich aber ergiebt sich daraus, dafs die Induktion wohl ein Fundamentalprinzip der Methodik, jedoch nicht, was auch nie hat behauptet werden sollen, das einzige Prinzip derselben ist. Wenn aber dann auch diese anderen Prinzipien scharf formuliert und aus ihnen grundlegende methodische Sätze abgeleitet werden, die Prinzipien selbst aber wieder einem obersten Grundsatze entspringen, dann wird endlich die Methodik in diejenigen wissenschaftlichen Bahnen gelenkt werden, in die sie allmählich gelangen mufs, damit nicht ihr wissenschaftlicher Kredit durch die zahlreichen Erfinder neuer »Methoden« mit der Zeit vollständig untergraben werde.

Über den Zweck der Erziehung in der neueren Pädagogik.

Von Dr. **Unold** in München.

Dritter Abschnitt.

Die ideal-humane Erziehung.

Zunächst rief der Philantropismus und der damit verbundene Realismus in Deutschland 1. die klassisch-humane Richtung hervor. Bedeutende Altertumsfreunde und -forscher wie Ernesti [1])

[1]) Vergl. -dt III 783 »die alten Sprachen sind es, die mit der schönen Form einen schönen Inhalt verbinden und aus denen der Mann Staatsklugheit und Lebensweisheit, jeder Mensch für sittliche Bildung die schönste Anregung und Förderung gewinnt.«

und Heyne[1]) (1729—1812), zu welchen später noch Fr. Aug. Wolf, Aug. Bökh, Gottfried Hermann, Thiersch, Nägelsbach u. a. kamen, wurden sich wieder des wahren erziehenden Wertes der klassischen Studien bewufst, der durch den pedantischen Scholasticismus der vorangegangenen Jahrhunderte mit seinem Ideal des *homo latinus,* des lateinisch sprechenden, schreibenden und dichtenden Fachgelehrten, ganz in Vergessenheit geraten war. Bildung zur Humanität wurde die Losung der Zeit, und das Studium der lateinischen, besonders aber der griechischen Sprache, Kunst und Literatur galt der klassisch-humanen Richtung der Pädagogik als das beste, ja das einzige Mittel zur Erreichung des mit Begeisterung erschauten Zieles. Diese Richtung, angeregt und geleitet durch die genannten grossen Philologen, unterstützt durch unsere grossen Dichter, welche an den klassischen Vorbildern den künstlerischen Geschmack veredelten, gelangte, wenigstens für das Gymnasium zum Sieg und fand sogar später unter der romantisch-kirchlichen Reaktion gegen die Aufklärung in der allem Realismus abgeneigten Theologie eine einflufsreiche Gönnerin. Niemand hat den Gegensatz zwischen der vorher geschilderten liberalen Erziehungstheorie und der human-idealen schärfer erkannt und gründlicher analysirt, als der bayerische Pädagoge Niethammer[2]) in seinem Werk: »Über den Streit des Philantropinismus und Humanismus (Jena 1808). Er führt denselben auf die verschiedene Auffassung vom Menschen und seiner Bestimmung[3]) zurück, beleuchtet zunächst jede Richtung in ihrem Extrem[4]), wobei beide als ungenügend sich ergeben und stellt sie schliefslich inbezug auf Ziel und Methode

[1]) -dt III 785. Die klassische Litteratur war ihm das Mittel zu einer edlen Ausbildung des Geistes, für das Wahre, Gute und Schöne, er hatte es damit nicht blos auf Sprachgelehrsamkeit, sondern vorzüglich auf Bildung des Geschmacks, auf Veredlung des Gefühls, auf Vervollkommnung etc. abgesehen.

[2]) Von Geburt Württemberger, seit 1807 Central-Schulrat in München und Verfasser der freisinnigen Schulordnung für Gymn. von 1809.

[3]) Vergl. II. Abschn. § 1—3 p. 35 ff. des gen. Werkes. Je nachdem man der inneren und geistigen oder der äufseren und materiellen Seite desselben mehr Gewicht beilegt, demnach die Ausbildung unserer höheren (humanen) oder unserer niederen (animalen) Natur mehr fördern will.

[4]) Wobei als das Extrem des Humanismus die älteren theologischen Pädagogen mit ihrer Jenseitigkeit hingestellt werden. Vergl. a. a. O. III. Abschn. p. 86 ff.

der Erziehung und des Unterrichts einander gegenüber (a. a. O. p. 75—84).

1. Charakteristische Züge (»Grundsätze«).

a. des Humanismus	b. des Realismus
Selbständiger Zweck desselben: Allgemeine Bildung des Menschen.	Relativer Zweck desselben: Bildung des Menschen für seine künftige (diesseitige) Bestimmung (nach Beruf etc.)
Entwicklung und Übung des Geistes	Ausrüstung mit dem möglichst gröfsten Maas von brauchbaren, gemeinnützigen Kenntnissen.
Diese ideale und formale Bildung des Geistes ist an und für sich d. h. Selbstzweck.	Der Geist soll zu bestimmten Geschäften geschickt gemacht werden.
Bildung des Zöglings für die höhere Welt des Geistes (welche in späteren Jahren nie mehr nachgeholt werden kann)	frühzeitige Bildung für das praktische Leben und Handeln.

2. Über die Mittel des Erziehungsunterrichts.

wenige Unterrichtsgegenstände, aber gründliche Erfassung	möglichste Erweiterung des Kreises der Unterrichtsgegenstände, aber auf Kosten der Gründlichkeit
Für die Bildung des Geistes eignen sich besonders Ideen (des Wahren, Guten, Schönen) oder geistig-innere Gegenstände	Ideen sind nur Worte; dagegen sind materielle Gegenstände oder Sachen wertvoll (ausgebreitete Sachkenntnis ist anzustreben)
Klassische Sprachen und Litteratur	physikalische und technische Kenntnisse, sowie neuere Sprachen.

3. In Bezug auf Methode

Humanismus	Realismus
Das Lernen als ernstes, anstrengendes Geschäft betrieben	Das Lernen mufs auf jede Art erleichtert und versüfst werden
successives	simultanes
Verfahren	
(wenige Gegenstände auf einmal aber bis zur Fertigkeit)	
Tiefe	Breite
des Wissens	
systematisches und logisches	encyclopädisches
Verfahren	
Ausbildung des Gedächtnisses und der Einbildungskraft.	Ausbildung des Verstandes und der Urteilskraft.[1]

[1] Jean Paul bezeichnete auf grund des Niethammerschen Werkes den Unterschied zwischen den beiden Theorien dahin: »Der Humanismus

Er giebt schliefslich dem Humanismus (und zwar nicht blofs für die höheren, sondern für alle Schulen) den Vorzug und zwar aus den beiden Erwägungen: weil diese allgemeine oder Humanitätsbildung nicht mehr nachgeholt werden kann und weil sie für jede spezielle oder Berufsbildung die beste Vorbereitung abgiebt. (Vgl. a. a. O. p. 94 ff.)

Der Zweck der Erziehung wurde von den hervorragendsten Vertretern der klassisch-humanen Richtung folgendermafsen bestimmt: Nach Fr. Aug. Wolf ist das Erziehungsideal »rein menschliche Bildung aus Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äufseren Menschen«.[1]) »Der Zweck des Gymnasialunterrichts ist es, dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten als zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne machen.« »Die Errichtung des Reiches Gottes auf Erden so weit es diesseits erreichbar ist, ist nach Aug. Böckh, das Endziel der gesamten Menschheit, aller Guten, wenn auch nicht alle darunter dasselbe denken.«[2]) »Jede rein menschliche Bildung, die doch Zweck der Erziehung ist, ist ein Streben nach Fortschritt, nach Freiheit und Entfesselung des Geistes.« Aber bei so entschiedener Betonung des individualethischen Moments der Erziehung vergifst der Verfasser des Staatshaushalts der Athener doch nicht die Erziehung zum Bürger (vergl. s. Rede von 1862).[3])

Der Streit zwischen Humanismus[4]) und Realismus, den Niethammer so eingehend behandelt hat, ist in unserem Jahrhundert wiederholt entbrannt und zwar aus der doppelten Veranlassung: einmal weil der klassische Humanismus seinen idealen Erziehungszweck gar bald und oft vergafs, das Mittel (das Studium der alten Sprachen) zum Selbstzweck erhob und dadurch statt einer allgemein humanen Bildung, auf welche eine Schule besonders eine höhere, wohl nie verzichten darf, eine einseitige grammatikalisch-philologische Fachbildung anstrebte; sodann weil

---

will den inneren Menschen mehr durch geistiges Arbeiten als durch geistiges Füttern stärken.« -dt III. p. 774.

[1]) -dt IV. p. 645 ff.

[2]) -dt IV. p. 669.

[3]) -dt IV. p. 671.

[4]) Vgl. Hegel über die Bedeutung der klass. Studien -dt IV. p. 998.

er sich allzulang und allzuhartnäckig den Anforderungen und Bedürfnissen der veränderten Zeitverhältnisse verschloſs, welche die »allgemeine Menschenbildung« nicht mehr ausschlieſslich den alten Sprachen und ihrer Litteratur entnehmen konnte. Es ist hier weder möglich noch nötig zu dem viel umstrittenen Problem über den Vorzug der realen oder humanistischen Studien Stellung zu nehmen; es ist nur noch darauf hinzuweisen, dass in unserem Jahrhundert der Streit durch eine Trennung der Mittelschulbildung in Anstalten mit vorwiegend realistischer und solchen mit vorwiegend humanistischer Tendenz vorläufig entschieden wurde. Im vierten Abschnitt werden wir Gelegenheit haben auf einen Erziehungszweig die Aufmerksamkeit zu lenken, der am besten dazu angethan scheint, die Unterschiede zwischen den beiden Richtungen auszugleichen und in den realistischen Anstalten die human-ideale, in den humanistischen die reale und nationale Seite der Bildung zu verstärken.

Die klassisch-humane Richtung der Erziehung konnte natürlicher Weise nur in den höheren Schulen Verwirklichung finden. Die ideal-humane Tendenz der Zeit war aber so mächtig, daſs sie auch die Volksschule ergriff, dieser, in welcher die theologische Erziehung in dem ausgedehnten Religionsunterricht [1]), die liberale in dem ziemlich niedrig gehaltenen Schreib-, Lese- und Rechenunterricht unvermittelt nebeneinander hergingen, einen neuen Geist einhauchte und ihr für Erziehung und Unterricht neue, höhere Ziele steckte. Den Anstoſs zu dieser Hebung der Elementarbildung verdankt die Volksschule Pestalozzi [2]), welcher, gefolgt von zahlreichen Theoretikern und Praktikern des Erziehungsunterrichts,[3]) 2. Die allgemein- oder abstrakt-humane Richtung inbezug auf den Zweck und die Mittel der Erziehung vertrat, indem sie das Ideal einer rein-menschlichen, von aller Gelehrsamkeit unabhängigen Bildung aufstellten mit dem Bestreben, sie zum Gemeingut aller zu machen. Hierdurch wurde der theologisch-christliche Dualismus, diese Trennung

[1]) Meist $^3/_4$ und mehr des Gesamtunterrichts umfassend.

[2]) Vergl. Pestalozzi's Pädagogik von Dr. A. Vogel: »Die Erhebung der menschlischen Natur zur Menschlichkeit ist der Zweck aller Erziehung.« Scherer, Die Pestalozzische Pädagogik. S. 49 ff.

[3]) Der Ausdruck, der heutzutage in der Pädagogik so viel gebraucht wird, stammt von Niethammer.

von Diesseits und Jenseits aufgehoben. Das Göttliche, d. i. nach dieser human-philosophischen Anschauung das Ideal-Menschliche, welches dem Keime nach in jeder unverkünstelten und unverdorbenen Menschennatur angelegt ist, sowohl im Einzelnen als in der Menschheit zur Entfaltung, ja zur Herrschaft zu bringen, galt als die Aufgabe aller Erziehung, als das Ziel einer allgemeinen naturgemäfsen Menschenbildung. Es kommt nach Pestalozzi darauf an, den Menschen dahin zu bringen, dafs er sich als Göttliches erfafse, die Einheit des wahrhaft Menschlichen und Göttlichen erkenne und pflege und wo sie durch überwuchernde Selbstsucht und Sinnlichkeit getrübt ist, augenblicklich wieder herstelle.[1]) Die Ausrüstung des Menschen mit Kenntnissen und Fertigkeiten darf in erster Linie nicht als Zweck (wie es die philantropische Erziehung will), sondern mufs als Mittel zur Entfaltung des Geistes angesehen werden.

Diese abstrakt-humane Fassung des Erziehungszwecks fand im Zeitalter der Humanität in Deutschland die meisten Anhänger und wurde in den mannigfachsten Variationen von den hervorragendsten Pädagogen sowie von den grossen Dichtern und Philosophen zum Ausdruck gebracht. So definiert Aug. Herm. Niemeyer in dem ausführlichsten und bedeutendsten pädagogisch-systematischen Werke jener Epoche die Aufgabe der Erziehung dahin, »zur Ausbildung der im Menschen vorhandenen Anlagen und Kräfte planmässig mitzuwirken« und erklärt als Zweck einer vernünftigen Erziehung, »das Menschliche (die Humanität) im Menschen so vollkommen und harmonisch als es in jedem Einzelnen möglich ist, auszubilden und den Zögling dadurch dem Ideal der Menschheit näher zu bringen«. »Die edelste aller menschlichen Anlagen ist die Vernunftfähigkeit sowie das Vermögen, den Willen durch Freiheit zu bestimmen: Veredlung unserer sittlichen Natur mufs vor aller besonderen Ausbildung den Vorzug erhalten, weil auf ihr der höchste Wert der Menschheit beruht.«[2])

Und der Theologe Fr. Chr. Schwarz (1766—1837) sagt in seinem Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts:[3]) »Das ist

[1]) Vergl. -dt IV. 82.

[2]) Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 7. Aufl. 1818. I. Bd., § 6—8, sowie Beil. 1. § 7. Scherer, Die Pestalozzische Pädagogik. S. 115 ff.

[3]) Ein Werk, das in verschiedenen Neubearbeitungen von

die wahre Erziehung, die von der Natur des Menschen ausgeht, sich genau an ihren Gang anschliefst und eine höhere, veredelte Natur in ihm herausbildet; die dahin strebt, dafs das Allgemeine der Menschheit sich in der Natur des einzelnen Menschen aufs vollkommenste individualisiert.« — Die Erziehung ist Bewirkung vollkommenster Bildung des Menschen, die dann mit dem theologischen Begriff der Gottähnlichkeit bezeichnet wird.

Recht klar drückt der württembergische Theologe und Pädagoge B. G. von Denzel (1773—1838) den Zweck der hum. Erziehung folgendermafsen aus[1]): »Erziehen heifst durch planmäfsig geordnete Veranstaltung, die Kräfte und Anlagen der Menschennatur in ihrer Entfaltung so zu leiten, dafs der Zögling dadurch zu seiner vollkommenen Ausbildung gelangen und seine volle Bestimmung als Mensch erreichen kann.« Der höchste Grundsatz der Erziehung ist demnach: »Leite durch Anwendung der naturgemäfsesten Mittel alle Anlagen und Kräfte deines Zöglings in ihrer harmonischen Entfaltung so, dafs daraus die möglichst vollendete Blüte der Humanität hervorgeht.«[2])

In seiner knappen prägnanten Weise bezeichnet Diesterweg[3]), der mutige Vorkämpfer für Humanität und Aufklärung in unserem Jahrhundert, als das höchste Ziel aller Entwicklung gemäfs der Bestimmung des menschlichen Lebens Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen; aber im Gegensatz zu dem individualistischen Charakter der ideal-humanen Erziehungstheorien verkennt er nicht, »dafs nur in Gemeinschaft der Mensch seine Bildung erhalten und seine volle Bestimmung erreichen kann«; daher betont er besonders die Erziehung zum Patriotismus.[4]) Das sittliche Moment im Erziehungszweck hoben besonders die Philosophen hervor; so Kant: »die praktische Vernunft gebietet dem Menschen von seiner Freiheit

Curtman bis auf unsere Tage sich erhalten hat; letzte Ausgabe 1882. Vgl. -dt IV. p. 180 ff. Scherer, Die Pestalozzische Pädagogik. S. 137 ff.

[1]) Vgl. Böhm. Ausführl. Geschichte der Pädagogik. II. Bd. p. 266. Scherer, Die Pestalozzische Pädagogik. S. 147 ff.

[2]) Vgl. -dt IV. p. 212 ff.

[3]) Vgl. -dt IV. p. 227 ff. und den »Wegweiser für deutsche Lehrer«. I. Band.

[4]) Vgl. -dt IV. p. 227 ff.

einen sittlichen Gebrauch zu machen, d. h. dafs er sich aus der Tierheit und Rohheit immer mehr zur Menschheit emporarbeite und seinen Willen bis zur reinsten Tugendgesinnung kultiviere. Die Erziehung hat die Aufgabe, den Menschen auszubilden, damit er die Zwecke seines Daseins erfülle; der unbedingte Zweck ist der moralische.[1]) Nach Fichte mufs alle Bildung dahin streben, einen festen guten Willen im Menschen hervorzubringen; sie mufs an die Stelle der Selbstsucht die Liebe zum Guten setzen. — Die sittliche Bildung des Willens ist die höchste; denn von ihr hängt auch die geistige Entwicklung ab.«[2]) Hegel endlich erklärt geradezu: »die Pädagogik ist die Kunst, den Menschen sittlich zu machen, ihn aus dem Naturwesen zu dem geistig-sittlichen Wesen umzubilden.«[3]) Auch Herbart und seine Schule erblickt das Ziel der Erziehung darin: »die sittliche Gestaltung des Lebens zu sichern, sowie in der sittlichen Charakterstärke nach Mafsgabe der sittlichen Ideen und unter dem Einflufs eines vielseitigen harmonischen Interesses.[4])

3. Die religiös-humane Richtung.

Der philosophische Charakter des Zeitalters der Humanität, das der Epoche der Aufklärung folgte, war so mächtig, dafs er auch die theologischen Kreise sowohl der protestantischen als der katholischen Kirche ergriff und hier für einige Jahrzehnte nicht nur human-duldsame Gesinnung, sondern auch ein reges wissenschaftliches Interesse hervorrief. Diesen Einflufs des philosophisch-humanen Denkens können wir an 3 bayerischen theologischen Pädagogen nachweisen, welche zugleich als charakteristische Vertreter der religiös-humanen Richtung der Pädagogik gelten können. Es sind dies J. M. Sailer, J. B. Graser und J. B. Hergenröther (zu welchen noch der Westphale B. Overberg zu rechnen ist).

Sailer bezeichnet in seinem berühmten Werk: »Über Erziehung«, 2. Aufl. 1809 den Zweck der Erziehung kurz dahin: »Das Kind soll Mensch werden«. »Entwicklung der

[1]) Vgl. -dt IV. p. 961 ff. und »Kants Pädagogik«, herausgegeben von Rink 1803.

[2]) Vgl. -dt IV. p. 969 ff.

[3]) -dt IV. p. 992; ferner A. Vogel, Die philosophischen Grundlagen der pädagogischen Systeme 1888 über Kant u. Hegel.

[4]) Vgl. N. Petkoff, Das Ziel der Erziehung, 1895, Abs. 1 u. 2.

Kindheit zu reifer, selbständiger Menschheit (p. 14). Die Vollendung der Menschheit bestünde darin, dafs die animalische Sphäre der geistigen untergeordnet und dafs in der geistigen Sphäre das religiöse Prinzip das gebietende würde und von diesem aus Leben in die Sittlichkeit und Licht in die Erkenntnis ausströmte.[1]) Ordnung in der Sinnlichkeit, Licht im Erkennen und Leben im sittlichen Handeln, alles durch die Religion: das macht den Menschen zum Menschen. Die Menschheit nähert sich in dem Mafse ihrer Bestimmung, in welchem die Abhängigkeit des Sinnlichen vom Geistigen und des Geistigen vom Göttlichen in der Entwicklung zunimmt, bis die Abhängigkeit in Einigung übergeht.[2])« Trotz dieser hohen Würdigung des religiösen Moments ist S. doch so weit von der orthodox-dogmatischen Theorie, die den Menschen nie zu geistiger und sittlicher Reife und Selbständigkeit gelangen läfst, entfernt, dafs er die Aufgabe der Erziehung im engeren Sinn (d. h. die formale Seite derselben) darin erblickt, den Einzelnen durch plan- und naturgemäfse Fortbildung seiner Kräfte in den Stand zu setzen, sein Selbstführer durchs Leben zu werden; diese Selbstführung des Zöglings mufs dem Ideal der Menschheit entsprechen können.[3])

Das Menschenkind mufs erst diszipliniert, dann kultiviert, dann zivilisiert, endlich moralisiert werden (nach Kant) und Sailer fügt hinzu »divinisiert«, d. h. zum göttlichen Leben gebildet werden« (a. a. O. p. 30).

Diese religiöse Ausgestaltung des Humanitätsideals erhebt nun J. B. Graser zum auschliefslichen und höchsten Zweck der Menschenerziehung.[4]) »Die Bestimmung des Menschen ist das divine Leben, die Divinität, d. h. die Menschen sollen durch ein mit ihrer Idee identisches Leben das Abbild des göttlichen Seins vorzugsweise darstellen.«[5]) »Der Mensch mufs zur Divinität[6])

[1]) a. a. O. p. 32 ff. }
[2]) a. a. O. p. 38. } Scherer, Die Pestalozzische Pädag. S. 111 ff.
[3]) a. a. O. p. 11. }

[4]) in seinem Werke: Divinität oder das Prinzip der einzigen wahren Menschenerziehung. 1. Aufl. 1811, 3. Aufl. 1830. } Scherer, Die Pest.
[5]) Vgl. a. a. O. § 18; vgl. auch -dt IV 242 ff. } Päd. S. 157 ff.

[6]) Wir sehen, das Ideal der »Humanität«, das die beiden vorhergehenden Richtungen der Animalität entgegengestellt hatten, genügt hier nicht mehr.

(im Gegensatz zur Animalität) erzogen werden; er mufs zur Reife gelangen und durch sich selbst seine Bestimmung erfüllen, d. h. er mufs selbständig das Ebenbild Gottes in seinem Leben und Handeln darstellen können. Solch ein divines Leben mufs in der Wahrheit (durch intell. Erziehung) in der Gerechtigkeit (durch rechtliche und bürgerliche Erziehung), in der Liebe (durch moralische Erziehung) und in der Schönheit (durch ästhetische Erziehung) geführt werden (§ 38 ff., § 58—62).« Allein die Überspannung des Humanitätsideals über das Ethisch-Humane hinaus rächt sich schon bei Graser und führt ihn ähnlich den Vertretern der inkonsequent-theologischen Richtung (vgl. Abschn. I Abt. 3) zu dogmatischen Voraussetzungen: »Der Mensch ist von Gott abgefallen und der böse Sinn waltet in uns vor; daher müssen wir unser Sinnen und Trachten verwünschen und zu Gott zurückkehren; Religion ist demnach des Menschen Bestimmung (I. Bd. § 41, ferner § 65). Ja er gelangt dadurch zu Unklarheiten, wie sie in einer wissenschaftlichen Pädagogik nicht vorkommen dürften; er schliefst so: »Der Mensch kann der Gerechtigkeit Gottes nicht genügen, das hat aber Christus für uns gethan; darum ist lebendiger Glaube an Jesus Christus das Hauptziel der Erziehung.[1]) Und ferner: das Ziel der christlichen Erziehung ist der Sinn für das Gemeindeleben in dessen beiden Hauptformen, Kirche und Staat.«[2])

4. Die vielseitig-humane Richtung.

Die universal- oder allgemein-humane Erziehungstheorie hatte in scharfem Gegensatz gegen die realistisch-liberale, welche die Zöglinge zu brauchbaren und glücklichen Berufs- und Standesmenschen erziehen wollte, behauptet, dafs allgemeine Bildung oder die Erziehung zum Menschen im idealen Sinn das nächste und höchste Ziel aller Erziehung sein müsse. Dadurch war sie aber zu einer viel zu abstrakten Idee vom Menschen gelangt und hatte die formale Seite der Erziehung allzuentschieden von der materialen (d. i. dem Inhalt) abgelöst, ebenso wie den Einzelmenschen (das Individuum) von den Lebensgemeinschaften, in denen und für welche er sich einst zu bethätigen hatte.

[1]) a. a. O. § 65 p. 87.

[2]) a. a. O. § 69—88 »Bürgersinn und Kirchensinn«; trotzdem wurde Graser wegen »Freisinnigkeit« seiner bedeutenden pädagogischen Thätigkeit als Kreisschulrat von Oberfranken schon 1825 enthoben; er starb 1841.

Demgegenüber machte schon Sailer[1]) darauf aufmerksam, dafs der Mensch nicht blofs als Individuum, sondern auch als Glied der Familie, des Staats, der Kirche das Bild der vollendeten Menschheit darstellen soll. Graser polemisiert entschieden gegen diese abstrakt-individualistische Auffassung vom Menschen: »Individuelle Erziehung ist die Bildung der Menschen für die verschiedenen Berufsstände[2]), eine allgemeine Menschenerziehung ist ein Unding. Wozu soll denn die Ausbildung aller menschlichen Anlagen dienen? Um einst nur für sich oder für die Gemeinschaft zu leben? Wenn es Bestimmung des Menschen ist, ein wahres Menschenleben zu führen, so mufs man ihm vor allem Kunde verschaffen darüber, was er zu dem wahrhaft menschlichen Leben in allen Gemeinschaftsbeziehungen, zur Erfüllung seines privaten und bürgerlichen Berufes bedarf.«[3])

Während der ideale und kosmopolitische Individualismus sich dadurch über die Vernachlässigung der gesellschaftlichen und bürgerlichen Erziehung hinweghalf, dafs er behauptete: »der allgemein gebildete Mensch wird auch am besten und in allen Fällen seine gesellschaftlichen und bürgerlichen Aufgaben und Pflichten zu erfüllen wissen,« waren es insbesondere drei hervorragende Pädagogen, welche entschieden darauf hinwiesen, dafs neben der allgemeinen Bildung auch eine spezielle Unterweisung und Erziehung für die gesellschaftlichen und bürgerlichen Aufgaben nötig sei. Wir nennen an erster Stelle den bayerischen Schulrat (später 1818—1834 Dekan) H. Stephani (1761—1850), der schon im Jahre 1797 seinen Grundrifs der Staatserziehungswissenschaft veröffentlichte, den er später unter dem Titel: »System der öffentlichen Erziehung«[4]) herausgab. Er stellt der Erziehung des Menschen als Menschen (p. 36—112) die Erziehung des Menschen als Bürger (p. 113—154) als gleich wichtig an die Seite. Auch St. beginnt mit der allgemeinen Definition: »Erziehen heifst den Menschen in eine Lage setzen, worin er zu der für seine Be-

[1]) a. a. O. p. 56.

[2]) er unterschied zwei grofse Gruppen derselben: Volk und Adel, zu dem letzteren rechnete er den gesamten Lehr- und Beamtenstand. § 106.

[3]) Graser a. a. O. § 89—93.

[4]) 2. Ausgabe 1813.

stimmung nötigen Ausbildung seiner Kräfte gelangen kann«;[1]) er modifiziert dieselbe aber sofort, indem er den Menschen von vornherein als gesellschaftliches Wesen auffafst, das nur in Gemeinschaft mit anderen seine absolute oder individuelle Bestimmung (moralisches und physisches Wohlsein) erreichen kann. Die allgemeine Erziehung mufs den Menschen befähigen zur Vervollkommnung seines Körpers, seines Herzens, seines Verstandes und seines Willens; zugleich aber soll die bürgerliche Erziehung folgende Ziele ins Auge fassen: Häuslichen Sinn und Wirtschaftlichkeit, Gemeinsinn, wodurch jeder das Wohl seines Vaterlandes zu befördern nicht nur versteht, sondern auch für seine gröfste Ehre hält, Kenntnis und Befolgung der Gesetze und Einrichtungen des Staats, Geschicklichkeit in der Berufsbildung besonders für künftige Staatsdiener. Dafs diese Ziele der Erziehung erreicht werden, dafür hat der Staat Sorge zu tragen. Um dieser ihrer wichtigen öffentlich-nationalen Bestimmung willen ist die Schule nicht mehr für eine blofse Lehranstalt, sondern auch für ein sittliches Gymnasium im ursprünglichen Sinn des Wortes, oder für eine Vorschule zum sittlichen Leben für die bürgerliche Welt anzusehen.[2])

Noch schärfer und eingehender finden wir die vielseitig-humane Richtung, die Mannigfaltigkeit der Erziehungszwecke zum Ausdruck gebracht in der »Allgemeinen Erziehungskunde«[3]) von Vincenz Milde (1777—1853; seit 1831 Fürsterzbischof von Wien.) »Der Mensch kann nur durch die Erziehung Mensch werden,« so beginnt das sorgfältig und planvoll ausgearbeitete Werk des vorurteilsfreien, wahrhaft humanen österreichischen Theologen. »Erziehung« nennt er die absichtliche Einwirkung auf Entwicklung und Richtung der dem Menschen von Natur verliehenen Anlagen (§ 5); sie besteht in der Erregung und Leitung der Kräfte des Zöglings und in der Befähigung desselben zur Selbstbildung (Autonomie) (§ 8). Er unterscheidet den allgemeinen Zweck der Erziehung und die besonderen Zwecke. Jener besteht darin, dafs der Zögling diejenige Bildung

[1]) a. a. O. p. 83 I. Teil § 1.

[2]) Vgl. Böhm a. o. d. p. 294. Scherer, Die Pest. Pädagogik. S. 161 ff.

[3]) erste Auflage 1813; zweite 1829 (im Auszug); neu herausgegeben 1877 von Tomberger.

erhalte, die seine Bestimmung als Mensch fordert; jemand erziehen heifst zunächst ihn zum Menschen machen, dazu beitragen, dafs er das werde, was er vermöge seiner Natur werden kann und soll« (§ 20). »Der Mensch erscheint auf dieser Erde nicht blofs als Mensch, sondern auch als Glied der Gesellschaft, als Bürger eines Staates; er mufs daher auch für das gesellschaftliche Leben gebildet und zur Erfüllung seiner Bürgerpflichten tauglich gemacht werden (§ 21). (Das sind die besonderen Zwecke, welche Tauglichkeit zu den Geschäften und Angemessenheit der Bildung zu den äufseren Verhältnissen des Individuums verlangen.) »Weder die Bildung zur Menschheit, noch diejenige zur bürgerlichen Brauchbarkeit darf übersehen oder vernachlässigt werden« (§ 22). »Die Aufgabe für den Erzieher besteht demnach darin, beide Zwecke in Harmonie zu bringen, damit der Charakter des Menschen nicht über der Form des Bürgers verloren gehe. Die Bestimmung zur Menschheit mufs immer der erste und höchste Zweck sein; in keinem Fall darf sie einer Situation, dem Broterwerb, aufgeopfert werden. Jeder hypothetischen Erziehung (d. h. zu dem bestimmten Stand oder für gewisse Verhältnisse) mufs die allgemeine zur Grundlage dienen (§ 22). Im ganzen genommen mufs daher die Bildung allgemein (auf alle Anlagen bezüglich), harmonisch, zweckmäfsig und naturgemäfs sein; sie mufs aber zugleich individualisieren und stufenweise erfolgen.« Ebenso wie der hochgebildete edle katholische Theologe, dessen Werk einen seitdem nicht mehr erreichten Höhepunkt der pädagogischen Wissenschaft darstellt,[1]) gelangt der Protestant Schleiermacher zu einer vielseitigen, idealen, aber doch konkreten Erfassung des Erziehungszwecks. »Die Erziehung soll den Menschen bilden für die eigentliche Beschaffenheit der verschiedenen grofsen Lebensgemeinschaften, aber zugleich die Kraft und die Freiheit in ihm entwickeln, um den Unvollkommenheiten derselben entgegenzuarbeiten; sie ist die planmäfsige Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses der Einzelnen im Namen der Gemeinschaft bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selb-

[1]) Wie einseitig und mangelhaft erscheint dagegen die katholische Pädagogik von Dursch von 1851, die heute noch vorherrscht! Vergl. Knoke Grundrifs der Pädagogik und ihrer Geschichte 1895 p. 105.

ständigkeit.[1]) »Die Erziehung hat den Menschen zum Bewufstsein der aus dem Leben in den sittlichen Gemeinschaften entspringenden Pflichten zu führen und die diesen entsprechenden Fertigkeiten zu bilden; sie hat zunächst das Individuum zu entwickeln (zur höchsten Vollendung der persönlichen Konstitution und gröfsten Mannigfaltigkeit der Funktionen), aber auch den Menschen abzuliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien und gesellschaftlichen Verkehr und im Erkennen oder Wissen.«[2]) Die Schule bildet demnach die notwendige Vorbereitung für das ganze folgende öffentliche Leben.«

Vierter Abschnitt.

Die praktisch-ethische oder die nationale und ideale Erziehung.

Überblicken wir die dritte Gruppe von Erziehungstheorien, die wir im allgemeinen als ideal-humane bezeichnet haben, so vermissen wir bei der ersten Richtung derselben, bei der klassisch-humanen, die Berücksichtigung der Gegenwart, ihrer Anforderungen, Bedürfnisse und Bildungsstoffe; ihr Ziel ist ethisch betrachtet ein sehr hohes, ideales; — darin verdient sie den Vorzug vor den liberal-realistischen Erziehungstheorien — allein es erhebt sich auf zu schmaler Basis; daher bietet es zu wenig Beziehungen und Anknüpfungspunkte zur lebendigen Wirklichkeit und ist wegen seiner schwer zugänglichen Steilheit nur von wenigen zu erreichen. — Zugleich hat sie mit der zweiten, der allgemeinen oder abstrakt-humanen Richtung den allzu individualistischen Charakter gemein; es fehlt beiden vollständig die Berücksichtigung der Aufgaben und Pflichten des sozialen und politischen Lebens, die Vorbereitung für das rechte und würdige Verhalten in der Gesellschaft und Gemeinschaft. Dieser einseitig-individualistische Grundzug ist der ganzen modernen deutschen Pädagogik (vgl. das »Ideal der Persönlichkeit« bei Fritz Schultze: Deutsche Erziehung; »der sittliche Charakter« bei Herbart und seiner Schule; »Entwicklung

[1]) Vergl, -dt IV. p. 1008 ff.

[2]) Vgl. Schleiermacher »Erziehungslehre«, herausgegeben von C. Platz W.W. 1849 IX. Bd. p. 40—50.

aller Anlagen, oder harmonische Vervollkommnung« bei Dittes etc.) anhaften geblieben und trägt unseres Erachtens nicht wenig schuld an dem unhistorischen, unpraktischen Doktrinarismus, der für unser politisches Leben vielfach verhängnisvoll wurde, sowie an der mangelhaften Entwicklung eines hingebenden Nationalgefühles und einer vernünftigen Staatsgesinnung. Bei der dritten, der religiös-humanen Richtung, mifsfällt die Rückschwenkung zum theologisch-jenseitigen Erziehungsziel, welche thatsächlich und vollständig in der heutigen sittlichen Erziehung (wenn auch nicht im Unterricht) vollzogen wurde, da die letztere (wenigstens auf den mittleren und höheren Schulen) vom übrigen Unterricht abgelöst, ganz und gar den orthodoxen Fachlehrern d. i. den Geistlichen der betreffenden Konfession überlassen wird. Erst die vierte Richtung, die allseitig-humane, weist uns auf den Weg, auf welchem die moderne Pädagogik hätte fortschreiten sollen. Leider ist sie bis jetzt nur Theorie geblieben. In der Praxis laufen die drei Reihen von Erziehungszwecken unvermittelt neben einander her: im Religions- und dem damit verbundenen Moralunterricht der orthodoxe Konfessionalismus; in den realistischen wie in den humanistischen Anstalten steht, was thatsächliche Auffassung des Erziehungszweckes betrifft, das eudämonistische und utilitarische Ziel in Gestalt des Einjährigen- und Reifezeugnisses, der Anwartschaft auf gewisse Lebensstellungen oder der Brauchbarkeit für gewisse Lebensberufe etc., allzusehr in dem Vordergrund, und von Lehrern und Schülern werden nur schwache Anläufe gemacht, um über diese Vorstufe hinaus zu einer ideal-humanen Lebensauffassung vorzudringen. Wenn daher unser, was Inhalt und Methode des Unterrichts anbetrifft, wohl bestelltes Schulwesen vor einer verhängnisvollen Überspannung der intellektuell-fachwissenschaftlichen Ausbildung seiner Zöglinge auf Kosten der Gemüts- und Charakterbildung bewahrt; wenn unser ganzes Volks- und Staatsleben vor dem weiteren Versinken in eudämonistisch-utilitarischem Materialismus, der keine höheren Ziele mehr kennt als Erwerb und Genufs, als Reichwerden und Vorwärtskommen, sowie in einen ideenlosen, unfruchtbaren Mechanismus, der alles frische Leben und freie Streben in Kirche, Staat und besonders in den Schulen wieder zu ersticken droht, behütet werden soll: so thut eine Reform der Erziehung dringend not.

Um nun diese in die richtigen Bahnen zu lenken, erscheint eine neue Formulierung des Erziehungszweckes unabweisbar und zwar wird derselbe, wenn man falsche Einseitigkeiten vermeiden und eine heilsame Erneuerung der nationalen Erziehung herbeiführen will, eine Synthese der in Abschnitt II und III angegebenen ethisch-pädagogischen Theorien: der liberal-realistischen und der ideal-humanen, darzustellen haben.

Der Zweck der Erziehung mufs mit dem wissenschaftlich erkannten Zweck des Einzel- und Gesamtlebens zusammenfallen. Als solcher ergiebt sich aus eingehenden biologischen und philosophisch-teleologischen Untersuchungen:[1]) die Erhaltung und Veredlung des Ganzen (und zwar der Menschheit im weiteren und des Volksganzen im engeren Sinn) durch die Erhaltung und Veredlung der Einzelnen. Die bewufste und gewissenhafte Erfüllung der Bedingungen und Pflichten, welche zur kräftigen und gesunden Erhaltung der Einzelnen und der Gesamtheit unentbehrlich sind und deren Erforschung und Einschärfung der »Praktik« zufällt, hat zum Resultat die »Tüchtigkeit« d. i. die vollkommenste Brauchbarkeit, die energische und geschickte Selbstbehauptung der Individuen wie der Nationen. »Die gröfste Tüchtigkeit der gröfsten Zahl der künftigen Bürger« hat daher vor allem die Erziehung anzustreben. Allein dieser Erziehungszweck ist wohl der erste und der nächste (er fällt zusammen mit dem utilitarischen cf. Abschn. II, 1.), jedoch nicht der letzte und höchste für »Kultur«menschen und »Kultur«-völker.

Die Erziehung auf die individuelle und soziale Tüchtigkeit und Brauchbarkeit beschränken, hiefse beim animalischen Lebensziel (d. i. bei demjenigen der Gattungen untermenschlicher Organismen) stehen bleiben und das eigentlich humane entweder verfehlen oder gar nicht begreifen. Das letztere besteht, wie uns die bisherige Geschichte der menschlichen Gattung belehrt, in der mehr und mehr bewufst-freien Fortführung und Veredlung des früher universalen, (alle Gattungen von Lebewesen betreffenden), dann humanen (d. h. nur bei der menschlichen Gattung stattfindenden) Entwicklungs- (resp.

[1]) Da es hier nicht möglich ist, die betreffenden Untersuchungen zu wiederholen, so mufs der Verfasser auf seine Grundlegung für eine moderne Lebensanschauung Kap. II und Kap. V verweisen.

»Kultur«-)prozesses. Herausbildung und Steigerung der spezifisch menschlichen Eigenschaften (Vernunft, Gewissen, die individuell- und sozial-ethischen Gefühle, Geschmack, Gesinnung u. a.) in der selbständigen, idealen und humanen Persönlichkeit, Versittlichung der Daseinsbedingungen (der gerechte und freie Wettbewerb aller statt des brutalen Kampfes um die Existenz u. a.), Herstellung gerechter und freier Gemeinwesen und zwar durch die vernünftig-sittliche Mitarbeit aller Bürger, endlich die Anbahnung einer die ganze Menschheit umfassenden menschlich-sittlichen Weltordnung: das sind solche ideale Aufgaben, welche die Ziele einer vernünftig-humanen (auf »Veredlung der Einzelnen und des Ganzen« hinarbeitenden) Erziehung bilden können und sollen, und deren Aufstellung und Verwirklichung der »Ethik«[1]) zufallen. Diese Fassung des Erziehungszweckes berücksichtigt demnach sowohl das wirkliche gegenwärtige Leben, für welches sie gröſste Tüchtigkeit und Brauchbarkeit fordert; sie gemahnt aber zugleich an die zweite höhere, ideale d. h. unendliche Aufgabe des Menschen und der Menschheit d. i. die bewuſste Fortführung des in der organischen Welt eingeleiteten Vervollkommnungsprozesses bis zur Errichtung eines Reiches (zunächst eines nationalen, sodann eines universal-humanen) von vernünftig sittlichen, freien und edlen Persönlichkeiten. Ein »Mensch« schlechthin, wozu die ideal-humane Pädagogik den Einzelnen erziehen will, ist ein Abstraktum, das nicht existiert; *in concreto* ist der Mensch immer Glied einer Gesellschaft (mit bestimmtem Stand und Beruf) und Mitglied einer Gemeinschaft (Familie, Gemeinde, Volk und Staat). Wenn nun auch die Jugenderziehung noch nicht auf die spezielle künftige Lebensstellung des Zöglings Rücksicht nehmen kann noch soll, so lassen sich doch sowohl aus den sozialen als aus den politischen Verhältnissen, in welche der Zögling einst ohne Zweifel eintreten wird, allgemeine Beziehungen ausscheiden, welche bei der Erziehung in's Auge gefaſst werden müssen. Daher hat die praktisch-ethische Erziehung auſser den gegenwärtigen Aufgaben und Pflichten des Zöglings als Kind (resp. Bruder) und Schüler (resp. Kamerad) auch die allgemeinsten künftigen Aufgaben

[1]) Daher praktisch-ethische Erziehungstheorie.

und Pflichten des sozialen und politischen Lebens zu betonen und darauf vorzubereiten.

Zu den sozialen Pflichten, welche schon dem Kinde und Schüler einzuprägen sind, gehören z. B. 1. die Anstandspflichten oder die Pflichten des geselligen Verkehrs. Der Zögling wird auf jeden Fall einer zivilisierten Gesellschaft angehören und hat als soziales Wesen irgend eines Standes, gewiſse soziale Pflichten zu erfüllen (z. B. die des Anstands und der Höflichkeit, der Achtung des Nächsten, der Rücksichtnahme und Gefälligkeit etc.) 2. Die allgemeinen Berufspflichten (wie Gewissenhaftigkeit, Pflichttreue, Ordnungsliebe, Arbeitsamkeit u. a. illustriert an Beispielen aus den verschiedensten Berufskreisen). 3. Die privaten und allgemeinen Wirtschaftspflichten; als Konsument und als Produzent bedarf es der Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit, Pünktlichkeit, Solidität und anderer wirtschaftlicher Tugenden, deren Bedeutung an Beispielen aus den verschiedensten Wirtschaftskreisen nachzuweisen ist. 4. Ferner wird der Zögling künftig auf jeden Fall einer Gemeinde und einem Staatswesen angehören und zwar einem modernen nationalen und konstitutionellen; daher muſs er schon frühzeitig die Einrichtungen, Gesetze, Rechte und Pflichten des nationalen und bürgerlichen Lebens kennen und schätzen lernen. 5. Endlich wenn aus unseren Schulen »Menschen« im wahren und ethischen Sinn des Worts hervorgehen sollen, so müssen die Schüler mit den bisherigen Leistungen und künftigen Aufgaben der Menschheit als Gattung bekannt gemacht und für dieselben begeistert und verpflichtet werden; dies geschieht durch Einführung in den Humanisierungsprozeſs, wie er sich thatsächlich in der Entwicklung der Menschheit aus dem Zustande der Barbarei zur gegenwärtigen Kulturhöhe vollzogen hat und weiter vollziehen muſs (das Menschheitsideal). Heute, wo auch die breiten Maſsen von immer gröſserem Einfluſs auf unser geistig-sittliches Gesamtleben werden, müssen sie zum Verständnis und zur Würdigung dessen, was man ideale Kultur nennt (nicht bloſs der materiell-wirtschaftlichen) erzogen werden, sonst ist es unmöglich die bisher durch einzelne geniale und ideale Persönlichkeiten errungene Kulturstufe zu behaupten.[1]) — Kurzum

[1]) Man vergleiche den Stand der »religiösen« Kultur zu Ausgang des vorigen und des jetzigen Jahrhunderts!

eine umfassende geistig-sittliche Erziehung, welche die Einseitigkeiten der bisherigen Theorien vermeiden und doch an idealer Gesinnung hinter keiner derselben zurückbleiben will, hat den Zögling in vier (resp. acht) Beziehungen zu betrachten und für vier (resp. acht) Aufgabenkomplexe (oder für eine vierfache »Bestimmung«) auszubilden und zwar 1. in Beziehung zu sich selbst; daraus ergeben sich die individuellen oder persönlichen Pflichten und Tugenden, deren Ziel (mit Rücksicht auf Erhaltung) die gesunde und tüchtige und (mit Rücksicht auf Veredlung) die vernünftige und edle Persönlichkeit ist. — (Individual-Praktik und -Ethik.) — 2. in Beziehung zu seiner Umgebung (zu seinen Mitmenschen und zur Gesellschaft) daraus ergeben sich die sozialen oder gesellschaftlichen Tugenden und Pflichten. 3. In Beziehung auf die Gemeinschaft (Volk, Staat, Gemeinde), der es später angehören wird; daraus ergeben sich die nationalen oder bürgerlichen Pflichten und Tugenden, deren Ziel a) die Volksgesundheit und Volkstüchtigkeit (Praktik) und b) die Ausgestaltung eines Rechts- und Kulturstaates[1]) ist (Ethik). 4. In Beziehung auf die Menschheit und zwar a) als Gattung, als umfassendes Ganze betrachtet *(genus humanum)*, dessen Erhaltung, b) als Idee oder Ideal beteachtet, dessen Vervollkommnung angestrebt werden soll; daraus ergeben sich die allgemeinhumanen Pflichten. Weil aber solch schematische Trennung der menschlich-sittlichen Lebensaufgaben in diese vier (resp. 8) Pflichtenkreise in Wirklichkeit sich nicht durchführen läfst, insofern als z. B. die persönlichen Pflichten vielfach zugleich als gesellschaftliche oder bürgerliche oder ideal-menschliche aufzufassen und einzuschärfen sind, so dürfte es sich für die pädagogische Verwertung der genannten praktisch-ethischen Theorie empfehlen, bei der Erziehung resp. bei der Unterweisung in derselben die erwähnten Aufgaben und Pflichten in neun verschiedenen Disziplinen oder

Unterrichtsfächern

zur Darstellung zu bringen; demnach würde sie sich folgendermafsen gliedern in:

---

[1]) Über die Idee und Aufgabe des Kulturstaats vgl. Grundlegung Kap. III p. 132--144 und Kap. IV p. 250—257.

Individual-

Praktik	Ethik
1. Gesundheitslehre (und zwar physisch und psychisch)	3. Anstandslehre
2. Wirtschaftlichkeitslehre	4. Tugendlehre (im engeren Sinn)

Sozial-

Praktik	Ethik
5. Volksgesundheitslehre (und zwar physisch und psychisch)	7. Rechtslehre
6. Volkswirtschaftslehre	8. Staatslehre

9. *Humanitätslehre.*

Was nun die Eingliederung dieses wahrhaft »*erziehenden*« Unterrichts in den bisherigen anbetrifft, so denken wir uns denselben (ohne den bestehenden Religionsunterricht anzutasten) als einen in *drei konzentrischen Kreisen* durchzuführenden und zwar a) in *elementarer* Form im 6. und 7. (resp. 8.) Schuljahr aller Volksschulen, b) *ausführlicher* und *eingehender* in einer besser zu organisierenden

Fortbildungsschule

(vom 14.—18. Lebensjahr, die entscheidenden Jahre für eine *denkende* Auffassung der Pflichten und für eine *selbständige* Erfassung der Lebensaufgabe). In den Mittel- und höheren Schulen wären zunächst die beiden genannten Stufen des praktisch-ethischen Unterrichts zu erreichen, während c) in den *drei obersten Klassen der Gymnasien* (der humanistischen und Realgymnasien) eine dritte höhere *Stufe* (historisch-philosophische Betrachtungsweise) anzufügen wäre.

Ein *Volk*, in welchem sich thatsächlich immer weitere Kreise der unbedingten und unbewufsten Lenkung durch Sitte und Religion zu entziehen beginnen; in welchem der Drang nach Selbständigkeit, nach freier sittlicher Selbstbestimmung, nach planvoll-vernünftiger d. i. *positiv-wissenschaftlicher Lebensauffassung*[1]) und *-führung* immer mächtiger anwächst; ein *Staat*, der seinen sämtlichen Bürgern die weitgehendsten Rechte und Freiheiten gewährt, der sogar die breitesten Massen zur Teilnahme an der Lenkung der vaterländischen Geschicke, zur direkten Förderung des Kulturprozesses

[1]) im Unterschied von der religiös-autoritativen oder *theistischen*, weshalb jene von den Anhängern der letzteren auch als »*atheistisch*« verdammt wird.

beruft: sollten sie nicht die Verpflichtung fühlen, die religiös-sittliche Erziehung der heranwachsenden Generation durch eine wissenschaftlich-sittliche (nicht zu ersetzen, aber) zu ergänzen, die künftigen Bürger auch für die Aufgaben und Pflichten des diesseitigen, menschlich-bürgerlichen Lebens durch Lehre, Beispiel und Übung vorzubereiten?

Für den Historiker kann es nicht zweifelhaft sein, dafs der moderne Staat, wie er immer mehr »öffentliche« Aufgaben aus den Händen der mittelalterlichen Kirche in die eigene Verwaltung und Jurisdiktion übernommen hat, so auch die sittliche Ausbildung seiner künftigen Bürger in die eigenen Hände nehmen und durch sein Organ, die Schule, besorgen lassen wird und mufs;[1]) dafs ferner die wissenschaftliche Denk- und Handlungsweise,[2]) welche heute auf allen Gebieten menschlicher Lebensbethätigungen vorherrscht, auch auf die Ordnung des sittlichen Lebens angewandt werden kann und mufs. Denn nach dem bisherigen Entwicklungsgang zu schliefsen, kann es für die modernen Kulturvölker nur die Wissenschaft sein, welche mit ihren Erfahrungen und ihrer Einsicht die Gesetze und Bedingungen des menschlichen Einzel- und Gesamtlebens zu erforschen und darzulegen vermag; und einem Zweige dieser Wissenschaft, der Pädagogik, wird die hohe und schwierige Aufgabe zufallen, durch ein geeignetes, methodisch-didaktisches Verfahren die Grundsätze des richtigen (praktischen) und sittlichen (ethischen) Lebens in Geist und Herz aller künftiger Bürger einzupflanzen, nicht nur die Einsicht in die Bedingungen des Bestandes und des Fortschreitens der Völker und der Menschheit zu befestigen, sondern auch den guten und starken Willen zu erzeugen, um dieser Einsicht gemäfs zu leben und zu handeln.

Und wenn wir auch ganz und gar nicht in dem Wahn des vorigen Jahrhunderts von der Allmacht des Unterrichts und der Erziehung befangen sind, so leben wir doch der Überzeugung, dafs eine mit Geschick und Begeisterung ausgeübte praktisch-

[1]) zumal da die orthodoxe Kirche ihres theologisch-supranaturalist. Charakters wegen für eine diesseitige, bürgerliche Erziehung weder Verständnis noch Wertschätzung besitzt.

[2]) das Handeln nach selbst- und klar erkannten Gründen und Zwecken, nicht nach geoffenbarten Geboten.

ethische Unterweisung nach den angedeuteten Grundsätzen vieles bessern kann und wird. Ist nicht anzunehmen, dafs aus den mit Sorgfalt und Hingabe für das bürgerlich-sittliche Leben, für eine beständige praktisch-ethische Lebensführung vorbereiteten Individuen eine immer gröfsere Zahl von tüchtigen Bürgern und edlen Menschen hervorgehen werde? Ist nicht zu hoffen, dafs die mit den Bedingungen eines gedeihlichen und fortschreitenden Gesamtlebens vertrauten Völker mit dieser Einsicht auch die Kraft gewinnen werden, sich vor Verfall und Entartung zu bewahren; und mit unermüdlichem bewufsten Zielstreben sich dem durch die humane Ethik erkannten und empfohlenen Menschheitsideal anzunähern? Auf jeden Fall wird — um auf den Boden der vorliegenden Abhandlung zurückzukehren — solche praktisch-ethische Unterweisung sich in hohem Grade dazu eignen, in den realistischen Anstalten die Mängel und Einseitigkeiten der liberal-utilitarischen Erziehung durch den Hinweis auf die idealen Aufgaben des Einzel- und Gesamtlebens und in den humanistischen den abstrakt-doktrinären Charakter der ideal-humanen Erziehung durch die Einführung in die Gesetze und Bedingungen des realen und nationalen Daseins zu überwinden und auszugleichen.

Dadurch würde auch die notwendige Einheit und Übereinstimmung in unsere schon vom vierten Schuljahr an auseinandergehende Volksbildung und vielleicht mit der Zeit sogar in unser von kurzsichtig-beschränkten (kirchlichen, politischen, wirtschaftlichen etc.) Eigen- und Parteiinteressen zerklüftetes Volksleben gebracht werden können.

Die Elemente des Teilens in ihrer psychologischen Begründung.

Ein Beitrag zur psychologischen Pädagogik von **L. Wagner.**

Das Teilen ist keine Kunst, welche erst ausgeführt werden kann, wenn Zusammenzählen, Abziehen und Vermehren eine gewisse Stufe der Vervollkommnung innerhalb eines gewissen Zahlenkreises erreicht haben. Ein Kind kann eine beliebige Anzahl Griffel mit einer entsprechenden Anzahl Kinder teilen, ohne zu wissen: $5 + 5 = 10$; $4 + 4 = 8$; $3 + 3 = 6$ etc., $3 + 3 + 3 = 9$;

$2+2+2=6$; $2+2+2+2=8$ etc., $10=5+5$; $8=4+4$ etc., $10=2\times 5$; $8=2\times 4$; $9=3\times 3$ etc. Seine Methode ist die, jedem Kinde so lange je einen Griffel zu geben, bis alle verteilt sind. Es frägt sich nun, ob diese Art des Teilens vom wissenschaftlich unterrichtlichen Standpunkte berechtigt ist, ob sie eines der Glieder, aus welchen sich die Kunst des Zahlenteilens bei naturgemäfser Entwicklung aufbaut, darstellt, oder ob sie ein aufserhalb dieser Entwicklung stehendes, krankhaftes, für einen naturgemäfsen Unterricht unverwertbares Gebilde ist. Schon der Umstand, dafs die Natur selbst ohne irgend welchen äufsern Einflufs dem Kinde dieses Hilfsmittel in die Hand giebt, sollte uns Gewähr sein, dass wir es hier mit einem wichtigen unterrichtlichen Faktor zu thun haben. Dennoch dürfte es, weil interessant und für Zweifler beschwichtigender, am Platze sein, den psychologischen Elementen, welche dieser Thatsache zugrunde liegen, nachzuspüren.

Teilen ist das Zerlegen eines oder mehrerer Dinge in gleiche Teile. Das Zerlegen in gleiche Teile, ein Zerlegen in bestimmte Teile im Gegensatz zum Zerlegen in beliebige Teile, setzt den Einflufs der Erkenntnis voraus, während letzteres ohne diesen Einflufs, also rein auf Grund des Thätigkeitstriebes vor sich geht. Das Zerlegen in beliebige Teile, gleichviel ob an einem oder an mehreren Dingen vor sich gehend, die Analyse ist neben der Synthese, dem Zusammenlegen, Verbinden willkürlicher Stoffquanten der höchste Grad von organischer und zugleich der elementarste von seelischer Lebensäufserung. Über die psychologische Berechtigung des Teilens können wir also nicht mehr länger im Zweifel sein.

Mit zunehmender Entwicklung äufsert der Erkenntnistrieb wie auf die Synthese so auch auf die Analyse seinen Einflufs, und von nun an giebt es auch ein Zusammenlegen bestimmter bezw. Zerlegen in bestimmte Teile. Um den Trieb, eine Zahl in gleiche Teile zu zerlegen, in die That umzusetzen, steht im ersten Kindesalter keine andere Möglichkeit zur Verfügung als das Augenmafs. Allerdings werden dadurch die gleichen Teile nach unsern Begriffen etwas ungleich, erfüllen aber die Ansprüche des Kindes auf Gleichheit vollkommen und ist diese Art des Teilens die *erste* unterrichtliche, nach Vorausstehendem psychologisch vollkommen berechtigte *Stufe* in der Entwicklung der Teilkunst.

Der sich immer mehr entwickelnde seelische Organismus stellt jedoch allmählich eine andere, zu vollkommeneren Resultaten führende Materie zur Verfügung, und das Kind, dessen Erkenntnis nun soweit gestiegen, dafs es die unvollkommene Verwendbarkeit des Augenmafses für seine Zwecke einsieht, ergreift mit Behagen die neue Gelegenheit, um sie als Methode zum Teilen zu verwerten und stellt die Verwertung des Augenmafses in den Hintergrund. Es vollzieht sich dieser Vorgang nach einem allgemeinen Weltgesetz, welches seine Wirkung nicht nur auf die Entwicklung derSeele, sondern auch der Pflanzen, Tiere, Steine, chemischer Produkte, ja sogar der ganzen Menschheit äufsert. Während sich die Kultur zur Befriedigung des Lichtbedürfnisses anfänglich des Holzspanes bediente, vernachlässigte sie dessen Gebrauch, sobald sie sich durch die Entdeckung bezw. Erzeugung von Ölen und Fetten einen ihren Zwecken vollkommener gerecht werdenden Faktor erarbeitet hatte; und heute, nachdem die stets wachsende Kultur Gase und die Elektrizität besitzt und in denselben Mitteln, welche noch vollkommener zum Zwecke führen, werden bereits von einem grofsen Gebiete unseres Beleuchtungswesens diese neuere Materien verwertet, und dem Petroleum und Stearin wird der Rücken gewandt. Das gleiche Gesetz tritt in der Entwicklung der Waffen, Musikinstrumente, Werkzeuge, überhaupt aller Kulturartikel zutage.

Doch wie heifst die neue Materie, welche der sich entwickelnde seelische Organismus dem Teiltrieb zur Verfügung stellt? Sie setzt sich aus zwei Thatsachen zusammen, welche hier eingehender erörtert werden sollen. Die erste Thatsache ist die klare Auffassung der Zahl eins und das daraus entspringende Bewufstsein, dafs mehrere Teile, welche je eins haben, gleichviel besitzen, oder umgekehrt, dafs man jedem Teil gleichviel gebe, wenn man jedem eins zuteile. — Die zweite Thatsache ist der komplizierte Problemtrieb. Mit Erstarkung des Erkenntnistriebes kommt nämlich der Thätigkeitstrieb immer mehr in die Gewalt desselben. Insofern nun der Erkenntnistrieb, sobald er auf den Thätigkeitstrieb einwirkt, um mit Hilfe desselben etwas zu erreichen, gewisse Zwecke, Aufgaben, Probleme im Auge hat, können wir von einem Problemtrieb reden. Während das Greifen in den ersten Wochen des Lebens ein Erzeugnis des Thätigkeitstriebes ist, ist es in späterer Zeit, wenn das Kind dadurch etwas

erreichen will, ein Produkt des Problemtriebes. Der Thätigkeitstrieb erreicht manches durch öftere Wiederholung einer Thätigkeit, wie beim Saugen, Essen, Kriechen, Gehen. Der Problemtrieb bemächtigt sich dieser Erkenntnis und führt nun Probleme, welche ihm auf einmal nicht gelingen, auf mehreremale aus, wodurch er zum komplizierten Problemtrieb wird. Wenn das Kind einen Haufen Sand in den Garten des Vaters verbringen will, sich dazu eines kleinen Wägelchens bedient und, weil dieses Wägelchen nur ein geringes Quantum Sand fafst, öfter fährt, so ist dies eine Folge des komplizierten Problemtriebes. In diesem Trieb nun ist auch dem Trieb, eine gröfsere Anzahl Dinge in gleiche Teile zu zerlegen, ein Mittel an die Hand gegeben, sein Ziel zu erreichen. Der einfache Problemtrieb sagt: Ich verteile so, dafs jeder Teil eins bekommt. Der Teiltrieb entgegnet: Das genügt mir nicht; dadurch sind noch nicht alle Dinge verteilt. Der komplizierte Problemtrieb legt sich ins Mittel: Ich wiederhole die Thätigkeit des einfachen Problemtriebes so oft, bis alle Dinge verteilt sind. Und somit steht dem Teiltrieb eine weitere und zwar viel zweckentsprechendere Materie zur Verfügung. Die eingangs erwähnte Art des Teilens ist hiermit als psychologisch berechtigt und zwar als zweite Stufe in der Entwicklung der Teilkunst nachgewiesen. Es handelt sich nun noch darum, ihre Verwertung in der Schule zu zeigen.

Vor allem mufs das Bedürfnis, eine Anzahl irgend welcher Dinge zu teilen, geweckt werden. Dies kann dadurch geschehen, dafs man zwei oder mehreren Schülern eine Anzahl Griffel, Federn, Bilder, Früchte oder Kugeln zur Belohnung giebt in der Weise, dafs man ihnen die ganze Anzahl auf dem Tisch oder der Bank präsentiert. Jeder Schüler wird dadurch veranlafst, den ihn treffenden Teil selbst zu nehmen. Die Kinder werden, wie schon im theoretischen Teil dieser Ausführung erwähnt, sich zu diesem Zwecke des Augenmafses bedienen und vielleicht auch etwas Egoismus in die Verteilung hereinspielen lassen, so dafs die Teile sicher ungenau werden. Dies erkennen nun die Schüler als einen Mangel ihrer Teilungsmethode, wenn man jeden veranlafst, die Gröfse seines Teiles in Zahlen anzugeben. Nachdem auch weitere Versuche mifslingen, ist das Bedürfnis geweckt, eine vollkommenere Art des Teilens inne zu haben. Des Lehrers Aufgabe ist es nun, die dazu nötige, im

theoretischen Theil bezeichnete Materie durch Fragen an die Oberfläche des Geistes zu bringen. Die Verknüpfung des Teiltriebes mit derselben ergiebt sich dann von selbst. Der Lehrer befiehlt einem Schüler, einen Griffel zu nehmen. Wie viel Griffel sind das? Einer. Ihr habt gesagt, ihr wollt jeder eben so viele haben. Was müfst ihr da thun? Auch einen Griffel nehmen. Geschieht. Jetzt hat jeder gleichviel. Was müfst ihr also thun, damit jeder gleichviel hat? Jeder mufs sich einen nehmen. Seid ihr nun schon zufrieden? Nein, wir wollen alle Griffel verteilen. Es liegen aber noch Griffel da. Was thut ihr, damit auch diese Griffel verteilt werden? Es nimmt nochmal jeder einen. Geschieht. Wie viel hast nun du, du etc.? Zwei Griffel. Hat also jeder gleichviel? Ja. Was werdet ihr nun thun? Nochmals jeder einen nehmen u. s. f. Nebenbei bringt man den Schülern auch die Namen für die Begriffe »Teil«, »teilen« bei. Stets mufs festgehalten werden: Wie viel haben wir verteilt? Wie viel Teile haben wir gemacht? Wie grofs ist jeder Teil? Jeder Schüler mufs sich über diese drei Punkte ohne Unterstützung durch Fragen geläufig aussprechen können. Erst wenn die vollkommene Erkenntnis da ist, kann zum Nachweise der Beherrschung des Neugelernten durch den Willen des Kindes der Befehl des Lehrers eintreten: Zerlege 8, 5, 9 Dinge in 2, 4, 3 Teile!

Jeder Lehrer wird aus leicht begreiflichen Gründen trachten, die Übung des Teilens auch beim indirekten Unterricht zu verwenden. Da aber die Selbstbeschäftigung der Schüler in der Schule der Hauptsache nach nur auf Griffel und Tafel beruht, so mufs er diese Art des Teilens auch auf dieses Gebiet übertragen. Jetzt wollen wir Striche verteilen.

Macht sieben Striche! | | | | | | |

Wie viel Teile wollen wir machen? Zwei, drei, vier etc. Sagen wir zwei Teile. Damit wir nun wissen, wohin wir diese Teile thun sollen, machen wir für jeden ein Häuschen. Wie viel Häuschen müfst ihr also machen? Zwei.

| | | | | | | ▭ ▭

Was thun wir jetzt? Wir verteilen die Striche. Wie viel bekommt jedes Häuschen zuerst? Einen. Wie viel verteilen wir also zuerst? Zwei. Was müssen wir thun, damit wir diese zwei verteilen können? Wir müssen sie zuerst wegnehmen. Geschieht

durch Auslöschen. Was thut ihr nun? Jetzt geben wir jedem Häuschen einen.

Was thun wir jetzt? Wir verteilen wieder zwei.

Jetzt? Nochmal zwei verteilen.

Jetzt? Wir können nicht mehr zwei verteilen, weil nur noch einer da ist. Den verteilen wir nicht mehr. Er bleibt übrig. Wie viel Striche haben wir jetzt verteilt? Sieben. Wie viel Teile haben wir gemacht? Zwei. Wie viel Striche hat jeder Teil bekommen? Drei und einer ist übrig geblieben. Hierauf werden die Schüler veranlafst, diese drei Punkte zusammenzufassen und sich ungefähr folgendermafsen auszudrücken: Wir haben sieben in zweimal drei und eins zerlegt. Oder: aus sieben kann man zweimal drei und eins machen. Oder: Sieben ist zweimal drei und eins. Dies wird vor oder hinter die verteilten Striche geschrieben:

$7 = 2 \times 3 + 1$

Auf diese Weise werden alle Zahlen innerhalb zehn und und auch gröfsere in zwei, drei, vier bezw. so viele Teile zerlegt, als man sie eben zerlegen kann. Um auch einen anderen Gesichtspunkt stärker hervorzuheben, wird man diese Übungen auch in der Weise vornehmen lassen, dafs zuerst jede Zahl in zwei, dann jede in drei, jede in vier Teile zerlegt wird u. s. w. Schliefslich kann man dann das Zerlegen irgend einer aus der Reihe herausgegriffenen Zahl in beliebig viele Teile verlangen. Und so ersteht dem ersten Schuljahr, das stets so viel Mangel an Selbstbeschäftigungsstoff aufweist, ein bedeutendes Übungsquantum.

Der Zweck dieses Aufsatzes wäre hiermit erledigt. Aber um Irrungen vorzubeugen, sei noch erwähnt, dafs diese Art des Teilens keineswegs den Zweck haben kann, das Teilen zum mechanischen, jederzeit rasch zur Verfügung stehenden Besitztum, welches wir beim praktischen Rechnen verwerten, zu machen. Die Umgestaltung des Teilens zur mechanischen Thätigkeit ist Aufgabe erst der dritten Stufe in der Entwicklung der Teilkunst, das ist jene, welche den durch das mechanische Zusammenzählen, Abziehen und Vermehren erarbeiteten Stoff für ihre Zwecke verwendet.

B. Rundschau und Mitteilungen.

Strömungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens der Gegenwart in Deutschland.

V.

»Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes« wird gegenwärtig vielfach in den deutschen Lehrervereinen erörtert und wird Gegenstand der Verhandlungen auf der nächsten deutschen Lehrerversammlung sein. Eingehend behandelt hat diesen Gegenstand der bekannte Schulpolitiker J. Tews (»Volksbildung und wirtschaftliche Entwicklung«, Bonn, Soenecken), dessen Ausführungen wir in den folgenden Erörterungen hauptsächlich folgen. Soziologie und Kulturgeschichte belehren uns, dafs der Fortschritt im wirtschaftlichen Leben erst eine Steigerung des geistigen und sittlichen möglich machte, indem durch Vervollkommnung der Arbeitsmethoden (Sklaverei, Haustiere, Werkzeuge, Maschine) der Druck der rohen körperlichen Arbeit von Einzelnen oder der Gesamtheit genommen und dadurch die Kräfte für die geistige Bethätigung frei gemacht wurden; sie lehren uns aber auch, dafs, wie Tews sagt, »die Form der wirtschaftlichen Arbeit von der Geisteskultur der Arbeitenden abhängig ist.« Sie lehren uns, dafs mit dem Steigen der Bildung und Sittlichkeit eines Volkes sich sein Streben nach Vervollkommnung in wirtschaftlicher Hinsicht und zugleich die Befähigung dazu vermehren; der gebildete Mensch sucht nach Mitteln und Wegen, sich von der rohen körperlichen Arbeit durch Maschinen zu entledigen und gelangt so zu neuen Erfindungen. Die dadurch vervollkommneten Arbeitsmethoden, die Maschinen, ihre Bedienung und Benützung stellen dann wieder höhere Anforderungen an geistigen und sittlichen Kräfte, an Verstand und Willen des Arbeiters; es leuchtet daher ohne weiteres ein, »dafs,« wie Tews sagt, »ein Volk um so reicher und wirtschaftlich stärker werden mufs, je mehr Menschen vorhanden sind, die nach einer höher entwickelten Methode zu arbeiten in der Lage sind.« Diese Behauptungen stützen sich auf die Erfahrungen, welche in der Industrie, im Gewerbe und in der Landwirtschaft gemacht worden sind. »Die Intelligenz der Leitung,« sagt Fabrikinspektor Wörrishofer, »reicht allein nicht dazu aus, Fortschritte in die Industrie einzuführen. Dasselbe Geschick würde in weniger kultivierten Ländern oder in früheren Zeiten mit einem weniger unterrichteten oder weniger aufgeweckten Arbeiterstand die Benutzung einer fortgeschrittenen Technik gar nicht ermöglicht und nicht entfernt den gleichen Erfolg gehabt haben, weil die notwendige, aber so wenig beachtete Voraussetzung

dieser Fortschritte die ist, dafs ihrer Durchführung auch intelligente Organe bis zum letzten Arbeiter herab zur Verfügung stehen. Man wende nicht ein, dafs die vervollkommnete Maschine die Intelligenz der untern Organe ersetzt. Das ist nur in beschränkter Weise richtig; denn die Ansprüche an die Zuverlässigkeit der Leistungen und an das richtige Urteil in der Leitung des Arbeitsprozesses durch die Maschine sind gröfser geworden.« Man weist oft auf England hin, dessen Volksschulwesen auf keiner so hohen Stufe steht wie in Deutschland; allein auch hier findet man die oben aufgestellten Behauptungen in jeder Hinsicht bestätigt. So äufsert sich der Besitzer einer grofsen Maschinenfabrik in Manchester: »In unserem Etablissement vertrauen wir immer die schwierigsten Verrichtungen eines Werkes den am besten erzogenen und den gebildetsten Arbeitern an. In allen Fragen, welche den Arbeitslohn betreffen, finden wir immer, dafs die besterzogenen Arbeiter auch die vernünftigsten in ihren Anforderungen sind, die friedlichsten und bescheidensten in ihrem Benehmen und am meisten bereitwillig, in geeignete oder notwendig gewordene Änderungen, sie mögen zu ihrem Vorteil oder zu ihrem Nachteil sein, sich zu fügen. Die unwissenden und unerzogenen Arbeiter widersetzen sich hingegen aus einer Art von blinder, neidischer Eifersucht, von der sie beständig gegen ihren Herrn beseelt sind, oft selbst gegen solche Änderungen, die zu ihrem direkten Vorteil dienen sollten.« Und Dr. von Schulze-Gäverniz sagt in einer Abhandlung über »die Moskau-Wladimirsche Baumwollenindustrie« (Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im deutschen Reich): »Während mit der Emporentwicklung des Arbeiterstandes in England das Angebot für die Posten der Leitung ein ungeheures ist, die Beamtengehälter herabgehen, so sind in Rufsland technische Kenntnisse selten und müssen Ausländer durch hohe Gehälter herbeigezogen werden; die russischen Fabriken wimmeln von einem Stab technischer Beamten, während in England die dort allerdings viel leichtere Aufsicht« — weil eben die Arbeiter besser gebildet sind — »von einem schlichten, meist dem Arbeiterstande entstammenden Manne besorgt wird.« England hat nun die Erträge seiner wirtschaftlichen Arbeit nicht benutzt, um einen höher gebildeten Arbeiterstand zu erziehen, der wieder den wirtschaftlichen Fortschritt sicher stellen konnte; es hat sein Volksschulwesen bis in die neueste Zeit vernachlässigt. Erst seitdem es sich namentlich durch die deutsche Industrie in seiner industriellen Alleinherrschaft bedroht sieht, sucht es das Versäumte nachzuholen; im letzten Jahrzehnt hat es die Ausgaben fürs Volksschulwesen von 186 auf 286 Millionen erhöht und damit die des preufsischen Staates, der etwa 1 Million Einwohner mehr hat als England, um 100 Millionen überflügelt. Die Schlüsse daraus kann sich jeder selbst ziehen! Warte man nicht, bis es zu spät ist! In Frankreich, Schweden und Norwegen, Nordamerika und sogar in Rufsland hat man die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für das wirtschaftliche Leben erkannt und wendet daher in neuerer Zeit der Hebung des Volks-

schulunterrichts besondere Aufmerksamkeit zu! Möge es uns mit der Volksbildung und mit der Industrie nicht ergehen wie dem preufsischen Staate mit seinem Heere am Ende des vorigen und Anfange dieses Jahrhunderts; unzweifelhaft würden wir dann auch hier ein Jena und Auerstädt erleben! Es ist wohl nicht nötig, die oben aufgestellten Behauptungen auch noch mit Belegen aus dem Gebiete des Gewerbes und der Landwirtschaft zu versehen; auch aus militärischen Kreisen können solche erbracht werden, zudem ja die Regierung selbst hier die Bedeutung einer gesteigerten Bildung für die militärische Ausbildung anerkannt hat. Es ist und bleibt wahr, was der Prof. der Staatswissenschaften von Schönberg in seinem Handbuch der politischen Ökonomie sagt: »Die Arbeiterfrage ist auch eine Schul- und Unterrichtsfrage. Je besser die Schulbildung, um so höher die Arbeitsfähigkeit und die Moral des Arbeiterstandes. Keine Ausgabe ist produktiver als die, welche der Staat für die zukünftige Bildung seiner Bürger macht.«

In dem 19. Jahrhundert hat sich unser wirtschaftliches, soziales und politisches Leben völlig umgestaltet; das kann nicht ohne Einflufs auf die Volksbildung bleiben und mufs von ihr beachtet werden; man mufs sich fragen, ob dieselbe auch den Anforderungen entspricht, welche die Gesellschaft an sie stellen mufs. Denn es bleibt doch immer wahr: »Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir«, womit durchaus nicht einem blofs dem Nützlichkeitsprinzip huldigenden Unterricht das Wort geredet werden soll; wir wollen formale Bildung an einem für die religiös-sittliche, wirtschaftliche und soziale Bildung wertvollen Lehrstoff erreichen, damit der Zögling dereinst als sittliche Persönlichkeit sich an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen kann. Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Methodik gehen daher in der Gegenwart darauf hinaus, den Forderungen in wirtschaftlich-technischer, sozial-nationaler, sittlicher und religiöser Beziehung, welche unsere Zeit an die Bildung des Menschen stellt, zu erfüllen, ohne die wissenschaftliche (formale, logische) und künstlerische zu vernachlässigen. Die »Neuen Bahnen« haben sich mit diesen Reformbestrebungen im einzelnen schon eingehend beschäftigt und werden sich mit denselben in der nächsten Zeit in den bezeichneten Richtungen noch eingehender beschäftigen; hier wollen wir nur zwei Gegenstände, welche auf der nächsten allgemeinen deutschen Lehrerversammlung Gegenstand der Verhandlung sein werden, zur Orientierung ins Auge fassen, obwohl auch sie schon früher eingehend behandelt worden sind, — den Haushaltungs- und Handfertigkeitsunterricht. Sie beide wollen in erster Linie der wirtschaftlich-technischen Bildung dienen; sie wollen für die Arbeit im Wirtschaftsleben Verständnis und Befähigung erzeugen. Wie uns die Soziologie lehrt, ist die körperliche Arbeit mit Einschlufs des Werkzeugs ein Hauptfaktor in der menschlichen Kulturentwicklung; sie ist, »wie Haufe sagt:[1]) »die Trägerin der

[1]) Die Erziehung zur Arbeitstüchtigkeit, eine Hauptforderung an die moderne Schule.

Kultur; sie trägt den Einzelnen und das Volk, den Staat wie die Menschheit, sie schafft Kapital und Besitz, Wissenschaften und Künste und ist Begründerin und Erhalterin alles dessen, was wir als Volk für unsere gesamten Bedürfnisse brauchen. Da die Arbeit die Wurzel des menschlichen Lebens ist, mufs ihr auch alles innewohnen, was wesentlich ist in einer Erziehung zur Kultur. Mit anderen Worten: Die Arbeit mufs das Mittel sein, den Zögling fürs Leben zu erziehen.« Die genannten Lehrgegenstände haben also einerseits die Natur- und Kulturprodukte nach ihrer Verwendung fürs menschliche Leben ins Auge zu fassen und anderseits die Hand an sich und im Gebrauch der dieser Verwertung dienenden Werkzeuge zu üben; sie ergänzen in dieser Hinsicht den naturkundlichen und formenkundlichen Unterricht. Schon dieser Zusammenhang verbietet es, dafs diese Lehrgegenstände handwerksmäfsig betrieben werden; auch durch sie soll so viel als möglich die ganze leiblich-geistig-sittliche Bildung gepflegt, in ihnen soll ein wirklich erziehender Unterricht nach pädagogischen Grundsätzen erteilt werden. Ohne die genannten Lehrgegenstände hinsichtlich der formalen oder materialen Bildung ersetzen zu wollen, sollen sie doch zu ihnen wegen der Verwandtschaft im Ziel in die engste Beziehung treten, sie sollen ihnen einerseits gewisse Erfahrungen und Anschauungen vermitteln und anderseits die dort gewonnenen Kenntnisse zur Anwendung bringen, das Wissen zum Können fortbilden. Nur durch diese Fortbildung wird es möglich gemacht, dafs der Zögling seine wissenschaftliche und sittliche Bildung in der Kulturarbeit seiner Zeit als Glied einer Gesellschaftsgruppe verwertet, dafs er die von der Natur und Kultur gebotenen Mittel und Kräfte zur Erreichung sittlicher Zwecke und somit auch zur vollen Ausgestaltung seiner sittlichen Persönlichkeit gebrauchen lernt. Es läfst sich endlich leicht nachweisen, dafs dieser Unterricht in rein erziehlicher Hinsicht (Gewöhnung, Selbstzucht, Wertschätzung der körperlichen Arbeit usw.) Bildungsmittel in sich schliefst, welche andere Lehrgegenstände in diesem Mafse nicht bieten können. Es wird daher eine Aufgabe der Pädagogik der Zukunft sein, diese beiden Lehrgegenstände methodisch so zu gestalten und organisch so in den Schulunterricht einzufügen, dafs sie ihre eigenartige Aufgabe erfüllen, ohne jedoch die übrigen Lehrgegenstände in der Lösung der diesen gestellten Aufgaben zu benachteiligen; vielmehr müssen sie mit ihnen in innigster Beziehung stehen und gemeinsam mit ihnen an der Erreichung des der Schule gesteckten Bildungszieles arbeiten. Dafs diese Aufgabe noch nicht gelöst ist, kann nicht geleugnet werden; aber sie mufs und kann gelöst werden.

Dem Haushaltungsunterricht steht man besonders von Seiten der Wirtschaftspolitik sympathisch gegenüber, weil man von ihm mit Rücksicht auf die gewaltige Ausdehnung der Frauenarbeit, durch welche Mutter und Jungfrau der Hausarbeit entzogen werden, einen günstigen Einflufs auf die Lösung der sozialen Frage erwartet.

Wir haben über diesen Gegenstand bereits eingehend berichtet (Neue Bahnen IX, 266). Nach einer kürzlich aufgestellten Statistik ist der Haushaltungsunterricht jetzt in ca. 100 Städten eingeführt; soweit wir aus eigener Erfahrung und aus Berichten über Haushaltungsunterricht wissen, sprechen die gemachten Versuche in der Hauptsache für denselben. Die Mifsstände und nachteiligen Einflüsse auf den übrigen Unterricht, welche an einzelnen Orten hervorgetreten sind, liegen nach unserer Erfahrung nicht in der Natur des Haushaltungsunterrichts, sondern in der Schulorganisation und praktischen Ausführung und lassen sich deshalb beseitigen. Denn das mufs vor allen Dingen festgehalten werden, dafs weder die geistige noch die sittliche Bildung durch den Haushaltungsunterricht benachteiligt werden darf; es ist daher auch in keiner Weise gerechtfertigt, wenn durch Einführung desselben der Unterricht in der Naturgeschichte, Naturlehre oder im Zeichnen gekürzt wird, denn ihr Bildungszweck kann von dem hauswirtschaftlichen Unterricht nicht erreicht werden. In der richtigen Weise dem Schulunterrichte eingegliedert und in der richtigen Weise erteilt, übt der Haushaltungsunterricht nach unserer Erfahrung, die wir in Berichten anderer Schulmänner bestätigt finden,[1]) nur einen wohlthätigen und fördernden Einflufs auf Erziehung und Bildung der Mädchen aus; er unterstützt die Erziehung zum Fleifs, zur Reinlichkeit und Ordnungsliebe und namentlich die naturkundliche Bildung. Bevor man also über diesen Unterricht den Stab bricht, sollte man erst Erfahrungen sammeln; ob und wie der Lehrplan der Volksschule bei einer allgemeinen Einführung des Haushaltungsunterrichts umgestaltet werden müfste, damit keine Überbürdung der Schüler stattfindet, und wie er in der Fortbildungsschule weiter geführt werden müfste, wenn diese sich für Mädchen einführen liefse, das sind noch zu lösende Aufgaben für die Zukunft. Wir begreifen nur nicht, warum man diese Fragen nicht in sachlicher Weise erörtert, sondern die Vertreter des Haushaltungsunterrichts als Volksverdummer, Reaktionäre u. dgl. hinstellt und alle ihre auf Erfahrung gegründete Darstellungen als erschlichene Hilfsmittel für die Rettung ihrer Lieblindsidee hinstellt! Mit Recht weist man auf die Wichtigkeit der Familie für das soziale Leben hin; man erkennt auch an, dafs die meisten Hausfrauen in den Arbeiterständen ihren Aufgaben im Hause nicht mehr entsprechen können, weil sie dazu jeder Anleitung in ihrer Jugend infolge der Heranziehung ihrer Mütter zur Lohnarbeit entbehren mufsten; man kann also die Notwendigkeit einer hauswirtschaftlichen Unterweisung nicht in Abrede stellen. Man fordert daher einerseits eine völlige Umgestaltung der sozialen Verhältnisse im Arbeiterstande zu gunsten eines Familienlebens, in welchem sich die Frau wieder voll und ganz dem Haushalt und der Erziehung der Kinder widmen

[1]) Siehe z. B. Trunk, Eine Schulreise und was sie ergeben hat. Graz, 1899. S. 49.

kann; und anderseits fordert man obligatorische Fortbildungsschulen mit hauswirtschaftlichem Unterricht. Wir stimmen beiden Forderungen voll und ganz zu; aber, fragen wir, wie lange wird es dauern, bis sie beide erfüllt sind? Und beide müssen zusammen erfüllt werden, wenn die Frage gelöst werden soll! Sollen wir nun ruhig zusehen und den Dingen ihren Lauf lassen, oder sollen wir durch die Schule einstweilen das thun, was unter den bestehenden Verhältnissen ohne Nachteil für die sonstigen Aufgaben der Schule sich thun läfst? Ist die Schule eine Hilfsanstalt für die Familie, welche denjenigen Teil der Erziehung übernimmt, welchen die Familie ihrer Natur nach und unter den gegebenen Verhältnissen nicht übernehmen kann, so mufs sie eben eingreifen, wo es nötig ist; sie mufs sich den gegebenen Verhältnissen anpassen und sie durch Erziehung und Bildung zu bessern suchen, soviel in ihrer Macht steht. Wir gestehen zu, dafs die Volksschule bis zum 14. Lebensjahr die hinsichtlich der Vorbildung für das Wirtschaftsleben gestellten Aufgaben nicht voll und ganz erfüllen kann und dafs die Einrichtung von obligatorischen Fortbildungskursen gerade mit Rücksicht auf die hauswirtschaftliche Ausbildung dringend zu wünschen ist; wenn es möglich gemacht werden könnte, dafs auch in Fabrikstädten die Mädchen wenigstens ein Jahr lang wöchentlich wenigstens einmal etwa von 3—7 Uhr nachmittags einen solchen Fortbildungskursus besuchen könnten, so wäre das mit Freuden zu begrüfsen. Aber auch dann möchten wir den hauswirtschaftlichen Unterricht in der Volksschule nicht ganz entbehren, weil er namentlich dem naturkundlichen Unterricht als Grundlage und Ergänzung dient und diesen und andere Lehrgegenstände in Beziehung zum Leben setzt; durch ihn würde dann auch Sinn und Verständnis für den hauswirtschaftlichen Fortbildungsunterricht erzeugt, was dann für die Wirkung desselben sehr förderlich ist. Ist dieser Unterricht rechter Art, so wird in den Schulmädchen nie sich die Meinung entwickeln, sie seien fertige Hausfrauen oder Dienstboten, sondern sie werden erst durch diesen Unterricht erfahren, wie viel sie noch in dieser Hinsicht zu lernen haben; mehr aber als Interesse und Verständnis für die hauswirtschaftliche Thätigkeit anzubahnen, Anleitung zur Herstellung der einfachsten Speisen und Übung in häuslichen Arbeiten soll durch den hauswirtschaftlichen Schulunterricht nicht erreicht werden.

(Litteratur: Ernst, A. Dir., Haushaltungsschulen für Mädchen aus dem Volke. (Posen 1889. Decker. 44 S. 0,50 M.) Prof. Dr. Kamp. Kochunterricht in Mädchenvolksschulen oder in Fortbildungsschulen? (Frankfurt a. M. 1898. Rosenheim. 46 S.) Neue Bahnen IX. 266. — Strewe, welche Stellung nehmen wir gegenüber der Einfügung des Handfertigkeitsunterrichts für Knaben, sowie des Haushaltungsunterrichts für Mädchen in den Lehrplan der Volksschule ein? (Bonn, Soennekén, 1899, 60 Pf.); mit Litteraturverzeichnis. Haushaltungskunde, Haushaltungsschulen in Reins Encyklop. Handbuch III. 350. Ausführliches Litteraturverzeichnis. Jung, der Haushaltungsunterricht

in der Mädchen-Volksschule. (Langensalza, H. Beyer u. S. 35 S. 50 Pf. mit Litteraturverzeichnis).

Über den gegenwärtigen Stand des Knaben-Handfertigkeitsunterrichts in Deutschland nach der Leipziger Methode (Götze) wurde in der Vorstandssitzung des »Deutschen Vereins« 1897 in Görlitz berichtet. Es bestehen demnach nach 17jähriger Vorarbeit bezüglich der Einführung von Lehrkursen für Schüler, Schaffung von Lehrgängen und Lehrmethoden und Ausbildung von Lehrkräften im Seminar für Handfertigkeitslehrer in Leipzig nunmehr über 600 Handfertigkeitskurse. Der Verein ist nun dazu übergegangen, die versuchsweise Anlehnung des Unterrichts an den Schulorganismus auf der Grundlage einer völlig freien Entwicklung anzubahnen. Nach den Ansichten des Vorsitzenden des Vereins ist der Handfertigkeitsunterricht körperlich fördernd, weil er einen heilsamen Wechsel zwischen geistiger und körperlicher Arbeit schafft; geistig bildend, weil das Anschauungsvermögen vollkommener ausgebildet, das Erfahrungswissen erweitert und das Urteilsvermögen allgemeiner entwickelt und geschärft wird; sittlich bewahrend, weil der Thätigkeitstrieb des Kindes genährt und in geordnete Bahnen gebracht wird. Zu diesem rein erziehlichen Werte treten als Ausstrahlungen für das öffentliche Leben hinzu, daſs der Handfertigkeitsunterricht eine sozial ausgleichende Wirkung ausübt, weil die Achtung vor der Arbeit der Hand in alle Kreise des Volkes hineingetragen, so wie ein Interesse und ein Verständnis für die werkthätigen Berufe des Lebens geschaffen wird und volkswirtschaftlich von erheblicher Bedeutung ist, weil der heimische Gewerbefleiſs in dem gleichen Grade zunimmt, als die öffentliche Erziehung nicht allein den Geist, sondern auch Hand und Auge schult und hiermit die technische Leistungsfähigkeit des deutschen Volkes erhöht. Ausgeschlossen sind jedoch von dem Handfertigkeitsunterricht des Vereins alle blos mechanischen Handarbeiten, alle Arbeiten für Gelderwerb und alle der Vorbereitung zu einem Handwerk direkt dienenden Arbeiten; er soll vielmehr nur die harmonische Erziehung des Kindes fördern helfen, also nur rein pädagogischen Zwecken im weiteren Sinne des Wortes dienen, die herzustellenden Gegenstände aber sollen dem Interessenkreise des Kindes entnommen sein (Spielgeräte, Lehrmittel, Wirtschaftsgeräte). Der Unterricht soll daher auch nur von theoretisch und technisch ausgebildeten Lehrern nach pädagogischen Grundsätzen erteilt werden. Innerhalb dieses Rahmens machen sich aber verschiedene Richtungen geltend: a. die künstlerische, welche im Anschluſs an Professor Lange (die künstlerische Erziehung 1893) durch den Handfertigkeitsunterricht als Ergänzung des Zeichenunterrichts die künstlerische Bildung fördern und dadurch die Hebung des Kunsthandwerks herbeiführen will; b. die technische Richtung, welche dem Handfertigkeitsunterricht einen durch technische Gesichtspunkte bestimmten Gang geben und die im Geomentrie- und Zeichenunterricht erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Anwendung kommen lassen will; c. die pädagogische Richtung, welche den Hand-

fertigkeitsunterricht unter Berücksichtigung der unter a und b angeführten Zwecke als Anwendungsunterricht in die engste Beziehung zum ganzen Schulunterricht oder einen Teil desselben setzen. (Über die verschiedenen Richtungen dieser letzteren Gruppe berichtet eingehend unter Angabe der Litteratur: Rifsmann, Handarbeitsunterricht der Knaben, Langensalza, Beyer u. S.) In Finnland ist seit 1866 der Handfertigkeitsunterricht für Landschulen und Seminare obligatorisch; auch in den meisten Stadtschulen wird er betrieben; er wird als formales Bildungsmittel angesehen und von Lehrern erteilt. In Schweden hat er denselben Zweck (Staatsgesetz von 1877) und wird in etwa 2000 Schulen und sämtlichen Lehrerbildungsanstalten erteilt; hier wie in Norwegen, wo sich auch die pädagogische Richtung Bahn bricht, wird diesem Unterricht besonders seit den siebziger Jahren besondere Aufmerksamkeit geschenkt; seit 1891 ist er in den norwegischen Stadtschulen und Lehrerseminaren als obligatorisches und in den Landschulen als falkultatives Lehrfach eingeführt. Die technische Richtung hat dagegen in Dänemark, wo der Handfertigkeitsunterricht seit 1873 den Hausfleifs fördern soll, die Herrschaft erhalten; seit 1883 macht sich aber auch die pädagogische Richtung geltend; der Staat unterstützt die Bestrebungen jährlich mit 16000 Kronen. In Österreich ist die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts als Mittel zur Erzielung einer gewissen Handfertigkeit als fakultatives Lehrfach in Bürgerschulen und Seminarien gestattet; in Ungarn und Siebenbürgen wird die technische Richtung des Handfertigkeitsunterrichts in Schulen und Seminarien gepflegt, die pädagogische in Jugendwerkstätten. Eifrige Pflege und Unterstützung seitens des Staates findet der Handfertigkeitsunterricht und zwar hauptsächlich die pädagogische Richtung desselben in der Schweiz; die Kurse stehen nur teilweise in Verbindung mit Schulen. Dagegen ist dieses Lehrfach in Frankreich durch das Schulgesetz von 1882 obligatorisch; die Methode folgt der pädagogischen Richtung; die Lehrer erhalten die Ausbildung zu diesem Unterricht im Seminar. In Belgien, Holland und England ist die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts gestattet; für die Ausbildung von Lehrern sorgen die Seminare und besondere Kurse; der Staat giebt Unterstützungen. Besondere Pflege findet endlich dieser Lehrgegenstand auch in den Vereinigten Staaten Nord-Amerikas; er ist hier teils fakultativer Lehrgegenstand der niederen und höheren Schulen, teils wird er in besonderen Anstalten gepflegt; die pädagogische Richtung geht nach oben zu in die technische über.

Den Bestrebungen zur Förderung des Handfertigkeitsunterrichts tritt aber eine starke Gegenströmung unter den Schulmännern entgegen, welche demselben jede Berechtigung, wenigstens die Berücksichtigung seitens der Schulpädagogik abspricht. Die Geschichte des menschlichen Kultur- und Geisteslebens lehrt uns aber, dafs jede auftretende Idee, jede neue kulturelle oder geistige Bewegung eine gewisse Berechtigung hat, ebenso wie die von ihr hervorgerufene

Gegenströmung, denn beide würden sonst nicht vorhanden sein; deshalb müssen beide auf ihren wahren Wert geprüft werden, was in aller Ruhe und Sachlichkeit geschehen kann und geschehen sollte. Wir sind überzeugt, dafs, wenn dies geschieht, die Vertreter des Handfertigkeitsunterrichts strengster Observanz zur Einsicht kommen, dafs sie die formal- und materialbildende Wirkung des Handfertigkeitsunterrichts weit überschätzt haben und die Anlehnung des Handfertigkeitsunterrichts in der von ihnen vertretenen Form an den Schulorganismus in seiner gegenwärtigen Gestalt nur höchstens eine fakultative auf der Oberstufe sein kann, noch besser aber in besonderen Lehrlingsschulen verwiesen würde; die Gegner des Handfertigkeitsunterrichts werden aber mit der Zeit wohl zugestehen müssen, dafs unser Anschauungs-, Naturkunde-, Raumlehre- und Zeichenunterricht noch ergänzt werden mufs und kann durch einen allgemein-bildend wirkenden Handfertigkeitsunterricht. »Soll dieser Handgeschicklichkeitsunterricht,« sagt Dr. A. Kupferschmied »von wirklich weiter reichendem praktischen Einflusse für unsere Jugend sein, dann darf er nicht innerhalb dieses engen Übungsprogramms sich bewegen, sondern er mufs wie der übrige Turnunterricht ebenfalls auf die Unterlage einer methodischen Gymnastik der Finger und Hände gestellt werden. Er mufs wie dieser Unterricht nicht auf dem Wege einer rohen Naturgymnastik jene fein organisierten Gebilde körperlich erziehen, sondern eine besondere Schule sein, die ihren Schülern die Befähigung giebt, selbe zu allen jenen Dienstleistungen zu gebrauchen, die nur überhaupt vermöge ihres anatomischen Baues und ihrer physiologischen Anlage durch sie ausführbar sind; kurz gesagt: diesen Gliedern die Empfindung lehren, wie man überhaupt mit ihnen etwas lernt! Hierzu ist aber weniger die Muskelübung als die Ausbildung bestimmter Eigenschaften unseres Nervensystems erforderlich. Jede Kraftleistung geht allerdings nur von dem Muskel aus, aber dieselbe erfolgt nur auf Veranlassung eines Nervenreizes. Je einfacher eine Muskelaktion ist, desto weniger Nerventhätigkeit korrespondierend wird hierzu selbstverständlich benötigt, je komplizierter jene wird, je zahlreichere Muskelgruppen in Bewegung gesetzt werden sollen, desto gröfser wird auch die nervöse Arbeit; hierzu gehört in erster Richtung die ordnende Verteilung und die Energie der Bewegungsimpulse, damit der ganzen Bewegung der Charakter der Zweckmäfsigkeit und Geschicklichkeit verliehen wird.« Je bekannter eine Bewegung ist, je mehr sie geübt ist, um so leichter wird sie vom Gehirn aus eingeleitet; »keine Heranziehung anderer Muskelgruppen, die nur störende Mitbewegungen erzeugen, kein Übermafs von Muskelkraft wird hierzu beansprucht, alles geschieht in zweckentsprechender Form und dies ist Sache der Übung. Der Ungeübte, der eine weniger bekannte Bewegung leisten soll, verbraucht hiezu bedeutend mehr Muskel- und Nervenarbeit, macht sie viel ungeschickter und ermüdet viel rascher. Nur der Geübte spart Kraft!« (Kupferschmied). Der Ge-



übte wird aber auch »geistesgegenwärtiger, schlagfertiger, entschlossener sein als derjenige, der im Geiste erst überlegen mufs, wie er eine Bewegung geschickter und zweckmäfsiger ausführen soll. Weiter ist es dann notwendig, dafs eine feinere Ausbildung auch aller jener Gemeingefühle stattfindet, die man in der Physiologie als Kraftsinn, Muskelgefühl, Orts-, Raum-, Druck- und Tastsinn oder kurzweg als Innervationsgefühl bezeichnet. Das Muskelgefühl leistet uns zwei sehr wertvolle Dienste. Es unterrichtet uns nicht nur stets von der jeweiligen Lage unserer Glieder und Hautstellen überhaupt zu einander, sondern es sind auch die Muskeln, vermittelst welcher wir den Grad der Anstrengung bemessen, der erforderlich ist, um den uns geleisteten Widerstand zu überwinden. Die Empfindung von dem Grade der erforderlichen Anstrengung zur Überwindung eines geleisteten Widerstandes heifst man Kraftsinn. Derselbe ist so fein, dafs man ihn gleich wie einen Sinn gebrauchen kann; mit seiner Hilfe läfst sich unabhängig vom Tastsinn der Unterschied zweier Gewichte noch genauer bestimmen, als mittelst des Tastsinnes. Man erkennt die Gewichte noch richtig als verschieden schwer, die sich wie 39:40 verhalten. Wir werden dann ferner unterrichtet, welche Anstrengung bestimmter Muskeln dazu erforderlich ist, um unsere Glieder in eine gewisse Lage zu versetzen und sie darin zu erhalten, so zwar, dafs wir jeden Augenblick durch den Zustand der einzelnen Muskeln, in dem sie sich gerade befinden, anzugeben vermögen, in welcher Lage sich unsere Glieder befinden, auch ohne dafs wir sie sehen oder dafs sie sich gegenseitig berühren. Überraschend ist die Feinheit dieser Sinne bei der Ton- und Buchstabenbildung im Kehlkopf und der Mundhöhle, den Bewegungen unserer Augen und Gesichtsmuskeln, der stummen und doch so beredten Sprache der Augen und verständisvollen Geberdensprache, welch' wunderbare Fähigkeiten der Mensch ja nur durch die tausendjährig angehäufte und vererbte Übung der Sinne auf dem Wege seiner natürlichen Schöpfungsgeschichte sich ausgebildet und angeeignet hat, und es ist daher einleuchtend, dafs die Schulung aller dieser uns angeborenen Sinnesempfindungen von grofsem Werte für die gymnastische Erziehung auch dieser Organe ist. Man hat bis jetzt von Seite der systematischen Gymnastik nach dieser Richtung hin, überhaupt unsere Leibesübungen nicht bewertet. Kräftigung des Muskelsystems, Beweglichkeit, Gelenkigkeit: das ist bei uns alleiniges Ziel sämtlicher Turnschulen, von den Griechen angefangen bis zu Jahn und Spiefs. Die Bethätigung aller übrigen leiblichen Fähigkeiten, die Verfeinerung derselben durch planmäfsige Einwirkung auf sie durch Veredlung der organischen Anlage, Zucht und Angewöhnung, entsprechende Übung, um auf diesem Wege die höchste menschliche Aufgabe, die das Ziel aller Erziehung, also auch der Gymnastik ist: die volle Herrschaft unseres Geistes, über und mittelst unseres Körpers zu erreichen, wurde und wird bisher nicht in den Kreis dieser Bestrebungen gezogen.« (Kupferschmied.)

Man sollte daher theoretisch und praktisch diesem Gegenstand fortgestezt besondere Aufmerksamkeit widmen, theoretische und experimentelle Untersuchungen über die Fertigkeit selbst und praktische Versuche über die Ausführung anstellen. Auf der Hauptversammlung des obengenannten Vereins 1898 berichtet Rektor Brückmann-Königsberg über einen Versuch, welcher von ihm gemacht worden ist, um den Handarbeitsunterricht an den Schulunterricht anzuschliefsen. Den Widerstand der Lehrer gegen Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die Schule führt er darauf zurück, dafs man meint, erst die Erfüllung näher liegender Bedürfnisse der Volksschule erstreben zu müssen. Aber gegen die Versuche, die jetzt gemacht werden, sollte man sich nicht wenden. Gerade die Lehrer hätten Interesse daran, durch Versuche festgestellt zu sehen, wie sich die Angliederung des Handfertigkeitsunterrichts an die Schule der Zukunft ermöglichen oder nicht ermöglichen lasse. An seiner Schule ist es ihm mit Genehmigung der Königl. Regierung gestattet, den Handfertigkeitsunterricht in wohleingerichteten Räumen im Anschlufs an den Raumlehre- und Zeichenunterricht zu erteilen. Die erste Klasse wird hierbei von zwei Lehrern in Holz- und Papparbeit unterrichtet. Obgleich der Handfertigkeitsunterricht einen durchaus selbständigen, nach pädagogischen Grundsätzen aufgebauten Lehrplan aufweist, so wird doch so viel als möglich auch alles das dargestellt, was im Unterricht in der Raumlehre und im Zeichenunterricht vorkommt. Der Zeichenunterricht ist jetzt zu abstrakt; wenn der Knabe weifs, dafs er seine Zeichnungen als Schmuck auf selbsthergestellte Gegenstände übertragen kann, so wird er mit viel gröfserem Interesse zeichnen. Auch dem Raumlehreunterricht, besonders dem Berechnen von Flächen- und Körpergröfsen wird er mit mehr Aufmerksamkeit folgen, wenn er sich das Resultat selbst an konkreten Gegenständen erarbeitet hat. Eingehend weist der Referent an Gegenständen, die in Königsberg angefertigt sind, die vielseitigen Wechselbeziehungen zwischen dem Unterricht in der Schule und der Schülerwerkstatt nach. Der Handfertigkeitsunterricht kann nach Brückmanns Ansicht auch die Grundlagen für den Kunstanschauungsunterricht abgeben, indem er diesem die notwendigsten Elemente darbietet. Es wäre eine Aufgabe der Staats- resp. Schulbehörde, Versuche in den verschiedensten Formen anzustellen, um den formalen und materialen Bildungswert des Handfertigkeitsunterrichts und die Art und Weise, wie er event. behufs Einfügung in den Lehrplan der Schule zu gestalten sei, festzustellen.

(Litteratur: Rein, Encykl. Handbuch der Päd.: II. Erziehung zur Arbeit. III. Handarbeitsunterricht für Knaben. Handarbeit der Knaben. Dort ist die Litterathr vollständig angegeben. Die wichtigsten Schriften über diesen Gegenstand, welche bis 1890 erschienen sind, sind angegeben in: Scherer, Der Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule (Bielefeld, Helmich, 1890). Von den nach dieser Zeit erschienen Schriften führen wir noch an: Götze, Dr. Katechismus

des Knabenhandarbeitsunterrichts. (Leipzig, Weber. 1892. 3 M.) Lange, Dr. Konrad. Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. (Darmstadt, Bergsträfser. 1893. 3 M.) Rifsmann, R. Der Handarbeitsunterricht der Knaben. Geschichte und gegenwärtiger Stand. (Separatabdruck aus Reins »Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik«. Langensalza, Beyer & Söhne. 1896. 1 M.) mit sehr ausführlichem Litteraturverzeichnis. Götze, Dr. Der Arbeitsunterricht im Auslande und in Deutschland. (Leipzig, Hinrichs. 1892. 0,40 M.) Götze, Dr. Woldemar, Der Handfertigkeitsunterricht aufserhalb Deutschlands. (Leipzig. 1896.) Götze, Dr. Woldemar. Schulhandfertigkeit. Ein praktischer Versuch, den Handfertigkeitsunterricht mit der Schule in Verbindung zu setzen. (Leipzig, Hinrichs. 1894. 1,50 M.) Scherer, H. Der Handfertigkeitsunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule. (Gotha, Behrend. 1894. 0,60 M.) Scherer und Eckert. Zeichnen und Handfertigkeit. Eine Anleitung zur Erteilung dieses Unterrichts in der Volksschule. (Gotha, Thienemann, 1895.) Fr. Schäfer, Schule und Arbeit. (Frankfurt a. M., Kesselring, 1898.) Ries, Gegen den Knaben-Handfertigkeitsunterricht. (Frankfurt a. M., Kesselring, 1899.) Streve, a. a. O. mit Litteraturverzeichnis.

Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft.

IV.

1. Geschichtsunterricht — Gesinnungsunterricht? Prof. Rein-Jena schreibt in der »Hilfe« über diesen Gegenstand: »Wir halten fest an der Auffassung, dafs in unseren Erziehungsschulen, den höheren, mittleren und niederen, der Geschichtsunterricht unter den Gesichtspunkt »Gesinnungsunterricht« gerückt werden mufs, um ihm die wünschenswerte Wirkung zu sichern. Man mufs diesem Worte nur den rechten Sinn geben. Überwunden ist die Geschichtsauffassung Luthers und seiner Mitarbeiter, denen die Geschichte eine grofse und verlafsbare Sammlung von Exempeln für das ganze Gebiet der Ethik ist: eine Auffassung, die noch Basedow vertrat, wenn er in seinem projektierten »Hilfsbuch der historischen Welterkenntnis« die Erzählungen nicht in chronologischer Ordnung geben, sondern sie unter besondere Titel sammeln wollte, »welche den Zweck und Gebrauch anzeigen, als: merkwürdige Exempel dieser und jener Tugend, dieses und jenes Lasters, von grofsen Menschenfreunden, von Tyrannen, von Lieblingen, von Maitressen, von Glück und Unglück bey Hofe, von grofsen Wirkungen kleiner Ursachen u. s. w.« Abgewiesen ist damit die Auffassung, als ob durch den Geschichtsunterricht die Schüler angeleitet werden sollten, zu Gericht zu sitzen über die geschichtlichen Personen und Zensuren auszuteilen. Dazu fehlt ihnen nichts weniger als alles. Das soll

man Männern wie Treitschke u. a. überlassen. Aber die Gesinnung der Schüler soll beeinflufst werden durch den Geschichtsunterricht. Daran halten wir fest. Damit stellen wir uns in Gegensatz zu denen, die noch immer die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts in der Mitteilung des geschichtlichen Wissens sehen. Dieses Ziel ist zu niedrig gesteckt. Uns ist der Geschichtsunterricht nicht Wissens-, sondern Willenssache. Das soll nicht etwa heifsen, dafs wir das geschichtliche Wissen irgendwie gering schätzten. Keineswegs; es ist die unerläfsliche Vorbedingung. Aber es ist nicht alles. Es giebt ein höheres Ziel, das durch das geschichtliche Wissen hindurchführt. Für den erziehenden Unterricht kann nur das lebendige Wissen in Betracht kommen das den Willen in Bewegung zu setzen vermag; vor allem auf dem Gebiet der Geschichte. Darum sagten wir: Geschichtsunterricht ist Willenssache. Es kann uns gar nichts daran liegen, lebendige Geschichtslexika in den Schulen zu produzieren, sondern ein geschichtliches Wissen zu überliefern, das mit den Herzpunkten der werdenden Persönlichkeit zusammenwächst, in die Gesinnung eingeht und damit Einflufs auf das Wollen und Handeln gewinnt. Das verstehen wir unter Gesinnungsunterricht. Sagt uns jemand, dafs wir damit eine Tendenz in den Geschichtsunterricht hineintrügen, so lassen wir uns das ruhig gefallen. Wir würden nur energisch abweisen, wenn uns vorgeworfen würde, wir wollten »Gesinnung machen«. Das liegt weit ab von unserem Weg. Damit haben wir nichts zu thun. Das überlassen wir denen, die dazu charakterlos genug sind, oder zu engherzig. Unser Gesinnungsunterricht stellt sich weder in den Dienst einer religiösen noch einer politischen Richtung, wohl aber in den Dienst der Charakterbildung. Damit ist unser Standpunkt gekennzeichnet. Er geht damit auch über die Fassung hinaus, die dem Geschichtsunterricht die »Pflege des historischen Sinnes« vorschreiben und ihn dann in den Dienst der Klugheit stellen möchte. Als den ausschlaggebenden Gesichtspunkt können wir dies nicht betrachten, wenn man sich dabei auch auf einen Ausspruch Bismarcks berufen kann, dahingehend, dafs für jeden Staatslenker ein richtig geleitetes Studium der Geschichte die wesentliche Grundlage des Wissens bilde. Hier allein sei zu lernen, was bei der Verhandlung mit anderen Staaten in jeder Frage erreichbar sei. In der Fähigkeit aber, die Grenzen des Erreichbaren zu erkennen, sei die höchste Aufgabe der diplomatischen Kunst bezeichnet. Das ist gewifs richtig. Der angehende Diplomat wird die Geschichte in ganz besonderem Lichte betrachten, um aus ihr zu lernen. Ihn wird das Wirken staatsbildender und staatszerstörender Kräfte, die ihm die Geschichte aufdeckt, vor allem lehren, den Geboten der Klugheit die Führung zu übergeben. Es wäre aber nicht gut für die politische Bildung unseres Volkes gesorgt, wenn die Geschichte unter diesen Gesichtspunkt allein gestellt würde. Eine Gegenüberstellung der staatsbildenden und staatszerstörenden Kräfte — soweit sie menschlichen Blicken erkennbar sind — dürfte doch

wohl keine andere Wahrheit aufdecken, als die der Volksmund im Sprichwort schon längst in der etwas banal klingenden, aber doch nicht zu beseitigenden Weisheit zusammengefafst hat: Ehrlich währt am längsten. Die Beschäftigung mit der Geschichte soll unsere Jugend befähigen helfen, mit Verständnis und festem Charakter an den nationalen Aufgaben teilnehmen zu können. Es handelt sich also nicht um ein Ideal des Wissens, das der Klugheit Waffen liefern soll, sondern um ein Ideal der Gesinnung und des Handelns. Durch die Beschäftigung mit dem Leben und Wirken geschichtlicher Personen kann der einzelne einen Zuwachs an Menschenkenntnis, an Interesse für menschliches Thun und Leiden und an Selbsterkenntnis gewinnen. Durch die Einführung in den Inhalt und die Formen des sich entwickelnden Gemeinschaftslebens soll ihm das Verständnis eröffnet werden — soweit es möglich ist — für das eigenartige, oft so dunkle und unerklärbare Zusammenwirken der geschichtlichen Kräfte in der Entwicklung der Dinge: des wirtschaftlichen Momentes, der sittlichen Ideen, des Getriebes der Persönlichkeiten usw. Und dies alles verdichtet in der Gesinnung: Jeder Schüler soll wissen, dafs dereinst auf ihn gerechnet wird, und er soll wollen, dafs man auf ihn rechnen könne. In die Schicksale unsres Volkes sich vertiefend soll die Jugend zu dem felsenfesten Glauben erzogen werden, unserem Volke steht noch Grofses bevor. Die kommende Zeit darf kein kleines Geschlecht finden, kein physisch und moralisch verkommenes, auch kein blofs klug berechnendes. Der Geschichtsunterricht als Gesinnungsunterricht soll, wie gesagt, vor allem das Rückgrat stärken, d. h. der Charakterbildung dienen. Das ist freilich schwieriger, als wenn nur ein bestimmtes Mafs von Geschichtswissen eingeprägt, der geschichtliche Stoff einfach überliefert werden soll. Der Unterricht hat gewifs immer die Aufgabe, wahr zu sein und die Dinge selbst sprechen zu lassen. Aber diese sprechen doch durch den Lehrer oder durch das Buch, das ist in diesem Fall durch den Geschichtschreiber. Sie gelangen also an den Schüler in einer bestimmten Form. Diese Form ist aber sehr wesentlich: wenn zwei dasselbe reden, ist es doch nicht dasselbe. Es ist durchaus richtig, wenn Naumann verlangt: »Der Geschichtslehrer soll im Unterricht sich selbst verlieren in die Geschichte hinein und wie ein echter Künstler nichts wiedergeben wollen, als das, was seinen eigenen Augen grofs, klar, hell und scharf geworden ist.« Nur was im Lehrer Gestalt gewonnen, besitzt Leben und lebenweckende Kraft so gut, wie bei dem Prediger. Aber das ist es gerade, was dem Unterricht den gesinnungbildenden Einflufs giebt. Als Ziel unseres Geschichtsunterrichts können wir demnach festhalten: 1. Der Unterricht hat dem Schüler die Einsicht in die Entwicklung unseres Volkes bis zur Gegenwart und in die Kräfte zu vermitteln, die diese Entwicklung bestimmt haben. 2. Der Unterricht soll in dem Schüler Kraft und Willen wecken und stärken, an der Weiterentwicklung in charaktervoller Weise sich zu beteiligen. Der Ge-

schichtsunterricht ist zu häufig nur Erzählung; als Gesinnungsunterricht aber ist er Erforschung: Erforschung der Thatsachen und ihrer gesetzlichen Zusammenhänge, soweit sie dem Schüler erkennbar sind. Eine solche Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung steht unter dem Zeichen der Idee, und zwar zuletzt der sittlichen Idee. Das ist der Sinn des Gesinnungsunterrichts, der sich wohl hüten wird, etwa durch absichtliches Betonen der Gesinnung den Sinn des Schülers abzustumpfen, oder auf die Jugend in erregtem Pathos einzureden, weil er weifs, wie vorübergehend die kleinen Mittel der Gefühlserregung sind. Aber selbst ein packender, recht geleiteter Geschichtsunterricht leistet noch nicht das, was er soll, wenn nicht das ganze Gemeinschaftsleben der Schule ihm zu Hilfe kommt. Hier liegt offenbar der Hauptmangel unserer öffentlichen Schulen, die, vielfach zu Schulkasernen ausgewachsen, auf die Wirkungen eines intimen Schullebens nur zu häufig verzichten und sich auf Beibehaltung äufserer Formen beschränken müssen.«

2. Die Ziele des Geschichtsunterrichts bespricht K. Götze in Heft VI »Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena« (Langensalza, H. Beyer u. S.). Prof. Lorenz fordert, dafs der Geschichtsunterricht keine andere Wirkung erzielen wolle als die, die in der Geschichte als solcher begründet liegt; der Geschichtsunterricht habe also nur Thatsachen zu übermitteln, lehrhafte Beigaben und Zurechtschneidungen der Geschichte zu irgend einem Zwecke auch zum Zwecke sittlicher Bildung seien ganz überflüssig und wirkungslos. »Die Geschichte«, sagt er, »hat die in sich selbst beruhende Wirkung, dafs der, der die Thatsachen überhaupt kennt, zur Teilnahme an ihnen gezwungen wird, nicht anders als wie der Leser eines Romans an den Personen, die da vorgeführt werden, Interesse gewinnt.« Aber, führt nun Götze weiter aus, der Geschichtslehrer steht dem Stoff anders gegenüber als der Geschichtsforscher; der letztere will nur dem thatsächlichen Verlauf der Begebenheiten nachspüren und den kausalen Zusammenhang der Ereignisse aufsuchen, der erstere aber will den Stoff einem andern übermitteln und letzteren dadurch bilden. Der Geschichtslehrer mufs daher den Stoff so behandeln, dafs dieses Ziel erreicht wird; ohne bestimmte unterrichtliche Veranstaltungen, »sei es eine besondere Zurechtlegung des Stoffs, eine sachliche und ethische Vertiefung, seien es Vergleichungen usw.«, ist das nicht denkbar. »Lebhafte Reproduktionen der Vorgänge, die sich in der Seele des andern vollziehen, und dann Nachbildung eines gleichen oder ähnlichen Zustandes sind die beiden Grundbedingungen für die Entstehung teilnehmender Gefühle;« und hierauf beruht die erziehende Wirkung der Geschichte. Das rein Persönliche und seine Wirkung darf daher nicht unterschätzt werden; deswegen kommt es auch darauf an, wie der Lehrer den Geschichtsstoff an den Schüler heranbringt und mit ihm verarbeitet, und wo es nur möglich ist, mufs er eine Einführung in die Gemütsverfassung historischer Personen, in ihre Stimmungen versuchen. Der Geschichts-

unterricht hat dazu beizutragen, dafs der Schüler befähigt wird, »in die Kulturarbeit der Gegenwart thätig einzugreifen und an dem Platze, den ihm sein späteres Leben anweisen wird, seine Pflicht gegen die Gesamtheit so zu erfüllen, dafs seine auf die sozialen Gemeinschaften, Familie, Gemeinde, Staat sich beziehenden Handlungen den gewonnenen sittlichen Einsichten nicht widersprechen und also seine individual-ethischen Anschauungen von denselben Grundmaximen getragen werden wie seine sozial-ethischen.«

Auf der Versammlung deutscher Historiker in München (1893) hat Direktor Mertens die Frage erörtert: Inwieweit hat der Geschichtsunterricht zu dienen als Vorbereitung zur Teilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt? Ausgehend von der Ansicht, dafs alles, was in der Schule gelehrt wird, und also auch der Geschichtsunterricht, zur Befruchtung des Geistes zwecks Verwertung im Leben nutzbar gemacht werden mufs, will Mertens dem letzteren eine tiefere staatliche Bedeutung verschafft wissen; es soll in dem Schüler durch diesen Unterricht besonders das Gefühl der Verantwortung geweckt und gepflegt werden; denn die Verantwortung sei der einzige sittliche Begriff, den wir im Leben nötig haben. Der Geschichtsunterricht solle daher den allbeherrschenden Begriff der Verantwortung als Staatsbewufstsein zum unverlierbaren Besitz des Einzelnen machen. Prof. Biedermann unterzog diese dem Geschichtsunterricht gestellte Aufgabe in einer mit dem Titel des Themas versehenen Schrift (Bergmann, Wiesbaden); er zeigt, dafs der Begriff Staatsbewufstsein eine sehr bedenkliche Deutung zulasse und man daher damit sehr vorsichtig sein müsse. Allerdings soll der Geschichtsunterricht den Schüler lehren, dafs der Staat etwas geschichtlich Gewordenes und Ursächlich-Bedingtes ist und die Reformen an das Gegebene anknüpfen müssen; er soll denselben auch mit Pietät gegen das Gewordene erfüllen und darauf hinweisen, dafs für dasselbe seine Vorfahren Gut und Blut hingegeben haben. Ausgeschlossen aber ist die Hervorkehrung eines jeden Parteistandpunktes; auch eine unmittelbare Bekämpfung der Sozialdemokratie als Partei mufs abgelehnt werden. Man zeige aber z. B. an der französischen Revolution und am Bauernkrieg, wie gewaltsame Verbesserungsversuche erfolglos waren und mehr Schaden als Nutzen brachten; man gebe auch die nötigen wirtschaftlichen Belehrungen, erzeuge im Schüler Arbeits- und Gemeinsinn usw.

»So innig wie die Zustände mit den (aus ihnen hervorgehenden oder sie veranlassenden) politischen Ereignissen verwachsen sind, so innig sollte auch die Verbindung sein, in die die Übermittlung kulturgeschichtlicher Kenntnisse mit dem Unterricht in der politischen Geschichte zu treten hat. Nicht die Forderung eines Lehrgegenstandes also, der die Fühlung mit der bisher vermittelten geschichtlichen Kunde verschmäht, wird durch Berücksichtigung kulturhistorischen Stoffes in den Lehrplan hineingetragen,

sondern jede Darbietung, die sich auf die Geschichte des Zuständlichen lenkt, soll sich an passendem Orte mit Begebenheiten und Personen der politischen Geschichte verbinden« (Fleming, Geschichtsunterricht und Kulturgeschichte, 1897); bei der Darbietung des Zuständlichen muſs aber, um eines nachhaltigen Eindrucks gewiſs zu sein, das Geschehene in ein Geschehendes verwandelt werden.

3. Dr. Gansen (Regierungs- und Schulrat) stellt in seiner Schrift: Geschichte und Unterricht in der Geschichte (Stuttgart, Ochs, 1897) als ersten Grundsatz auf: »Der Geschichtsunterricht in der Volksschule muſs die wirkliche Geschichte in ihren allseitigen Beziehungen darstellen, Zustände und Thaten berücksichtigen, soweit das alles dem Verständnis der Schüler zugänglich zu machen ist. Die thatsächlichen Vorgänge, durch welche die geschichtliche Entwicklung eines Volkes oder einer Zeit fortschreitet, spielen sich nicht gesondert, auf einem einzelnen Gebiete des Lebens ab, sondern auf allen zugleich oder beeinflussen doch alle Gebiete, und nur in diesem Zusammenhange sind sie lehrreich. Nimm von kulturgeschichtlichen Stoffen nur solche in den geschichtlichen Unterricht hinein, die zum Bilde der Zeit notwendig gehören, deren thatsächliche Wahrheit erwiesen ist und deren Beurteilung allgemein feststeht. Nicht in abstrakten Lehren und allgemeinen Grundsätzen, sondern in anschaulichen Beispielen und an bewunderten Persönlichkeiten sollen für die Kinder Ideen, die ihnen aus der Geschichte zuströmen, fruchtbares Leben gewinnen.«

4. Prof. O. Kaemmel, der Verf. des Werkes: »Werdegang des deutschen Volkes« (Leipzig, Grunow) beantwortet in einer Abhandlung: »Moderne Forderungen an den Geschichtsunterricht der höheren Schulen« die Frage: »Wie hat sich der Geschichtslehrer zu der neuen sozusagen naturwissenschaftlichen Auffassung der Geschichte zu stellen? »Ausgehend«, sagt er, »von der wirtschaftlichen Entwicklung stellt sie diese in den Vordergrund, oder sieht wenigstens in den Massen oder »socialpsychologischen« Erscheinungen, in den unpersönlichen oder ganz bewuſsten Massenbewegungen das Wesentliche der Geschichte, ordnet jedenfalls das »Individualpsychische« dem »Sozialpsychischen« unter, denn »die groſsen sozialpsychischen Kräfte beherrschen schlieſslich die individuellen«. So erscheint der einzelne Mensch, auch der gröſste, weniger als eine selbständige Persönlichkeit, wie als ein Produkt seiner Zeit und Umgebung, denn »er ist auf eine uns im einzelnen freilich nicht nachweisbare Art aus der allgemeinen psychologischen Notwendigkeit hervorgegangen«, ohne »willkürliche Freiheit«. Auch die sogenannte »ältere« Geschichtsbetrachtung hat sich immer bemüht, die handelnden Menschen aus ihrer Umgebung heraus zu verstehen und die einzelnen Zweige des Volkslebens mit einander in Verbindung zu setzen, aber sie hat die bestimmende Macht, vielleicht zu einseitig, den groſsen Ideen beigemessen, denen sie natürlich niemals eine objektive Existenz zugeschrieben hat, unter denen

sie vielmehr immer die grofsen geistigen Strömungen verstanden hat, die erst durch die Menschen Leben und Bedeutung gewinnen«. Nach Prof. Kaemmels Ansicht hat nun gerade die »Entstehungsgeschichte des neuen deutschen Reichs die Überlegenheit des Individualpsychischen über das Sozialpsychische oder, deutsch gesagt, grofser Persönlichkeiten über die Massen aufs klarste erwiesen; gewifs ist auch der gröfste Mann an die Kulturbedingungen seiner Zeit gebunden«. Daher, so meint Prof. Kaemmel, mufs »die Schule diese »naturwissenschaftliche«, »evolutionistische« Geschichtsauffassung ablehnen; denn diese schwächt gerade das wirksamste erziehliche Moment des Geschichtsunterrichts, die Bedeutung der That, der freien, verantwortlichen Persönlichkeit, zu gunsten unpersönlicher Zustände; sie drängt die Gebiete, auf denen diese am wirksamsten zur Geltung kommt, in den Hintergrund zu gunsten solcher, die für die Schüler weniger anschaulich und begreiflich, daher auch weniger wertvoll sind; sie birgt endlich die Gefahr in sich, dafs Lehrer wie Schüler die Kraft des sittlichen Willens theoretisch und praktisch unterschätzen lernen, wenn sie sich gewöhnen, in der historischen Persönlichkeit nichts weiter zu sehen als das Ergebnis ihrer Zeit und Umgebung, und zu glauben, dafs der einzelne, also auch sie selbst, ebenso und nicht anders haben werden müssen, wie sie sind«.

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik.

III.

»Das Aktivitätsprinzip in der Pädagogik J. J. Rousseaus« wird von P. M. Nöckow (160 S. Leipzig, O. Schmidt, 1898) einer besonderen Besprechung unterzogen. Er geht von der Ansicht aus, dafs Rousseaus Pädagogik von gewissen einheitlichen Grundgedanken getragen wird und will diese aufsuchen. Seither, so führt der Verfasser aus, galt als ein solcher Grundgedanke das Prinzip der Naturgemäfsheit; das ist auch insofern richtig, als der Gedanke der Naturgemäfsheit eine Seite der Pädagogik Rousseaus erklärt, nicht aber die ganze. Man gesellte daher diesem Prinzip das Gesellschaftsprinzip als korrektiv hinzu; aber auch dieses Prinzip reichte nicht zur Erklärung aller Teile von Rousseaus Pädagogik hin. Das Prinzip der Negativität kann nur für die erste Erziehung Geltung beanspruchen; aber auch hier wird sie von Rousseau nicht konseqent durchgeführt. Den Hauptgedanken von Rousseaus Pädagogik findet man, wenn man nicht blos seinen Emil, sondern alle seine Geister, die alle einen pädagogischen Charakter tragen, herbeizieht; denn nicht »in den einzelnen Gedanken, sondern in den allgemeinen Prinzipien ist das Wesen der Pädagogik Rousseaus zu suchen«. Dann wird man finden, dafs der einheitliche Grundgedanke der

Pädagogik Rousseaus im Aktivitätsprinzip zu finden ist, welches besagt, »dafs die Pädagogik Rousseaus den Schüler so leiten will, dafs er selbst findet, was er zu lernen hat, dafs er selbst die Mittel schafft, wodurch sein Streben erreicht werden kann, dafs er sich seine Aufgabe selbst stellt und selbst löst, dafs die Erziehung, mit einem Worte, auf die Selbstthätigkeit des Zöglings gebaut werde.« Dafs dieses Prinzip thatsächlich der einheitliche Grundgedanke der Pädagogik Rousseaus ist, will der Verf. in seiner weiteren Darstellung zeigen. Zu diesem Zwecke betrachtet der Verf. die Elemente von Rousseaus Pädagogik in einer bestimmten Ordnung und nach der vergleichenden Methode; »der so gewonnene Schlufs wird dann in Zusammenhang mit der Philosophie und mit der Persönlichkeit Rousseaus gebracht«; und »eine kurze geschichtliche Betrachtung giebt endlich Rechenschaft über die Originalität des Grundgedankens in der Pädagogik Rousseaus.

Bei der physischen Erziehung soll die freie Bewegung nicht gehindert werden; der Erzieher hat nur eine leitende Stelle, alle Erziehungsakte vollzieht das Kind selbst. Ebenso ist bei der geistigen und moralischen Erziehung die freie Bethätigung die Hauptsache; der Zögling soll zur geistigen und sittlichen Selbständigkeit durch eigene Thätigkeit gelangen und vom Erzieher höchstens zum Gebrauche der rechten Mittel und Wege angeregt werden. — »Das Ziel der Erziehung besteht nicht in Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern in der Entwicklung der Organe und Fähigkeiten; das Ideal, nach dem ein Zögling geleitet wird, ist das Ideal eines aktiven Lebens. Der Zögling verhält sich zur Aufstellung dieses Zieles ganz aktiv; die Möglichkeit seiner Erziehung wird von den dem Kinde angeborenen Fähigkeiten abhängig gemacht, der Wert der Mittel der Erziehung wird im Verhältnis zur aktiven Seite des Menschen bestimmt. Die Leitung in den Schulen besteht in der Leitung der freien Thätigkeit des Zöglings und die Eigenschaften des Lehrers werden mit Rücksicht auf ihr Verhältnis zur Aktivität des Kindes gewählt.« — Aktivität finden wir aber beim Menschen nur in der geistigen Seite; der Körper ist passiv. An diese aktive Seite des einzelnen mufs man sich wenden, wenn man die Menschheit erziehen und dadurch verbessen will. Sittliche Verbesserung des nach Rousseaus Erfahrung verdorbenen Menschengeschlechts ist aber das Ziel von Rousseaus schriftstellerischer Thätigkeit; »seiner Unzufriedenheit über den bestehenden Zustand der civilisierten Menschheit gab er in seinen *Discours sur les sciences* und in den Streitschriften, die diesem Werke folgten, Ausdruck; einen Versuch, die Ursache dieses Übelstandes zu entdecken, hat er sodann in seinem *Discours sur l'inégalité* gemacht; die Mittel, ihm abzuhelfen, hat er in seinen gröfseren Schriften: *Discours sur l'économie politique, Contrat social* und *Emile* dargelegt.« Rousseaus Ethik und Pädagogik sind individualistisch; »die Quelle und die Normen jeder Moral, Religion, Kunst und des ganzen gesellschaftlichen Lebens liegen nicht in der

Gesamtheit, sondern in der einzelnen Persönlichkeit; das bestimmt schon den Zweck der Erziehung bei ihm, welcher darin besteht, das Individuum dazu vorzubereiten, ein gesellschaftliches Leben hervorzubringen. Das ganze Leben, das individuelle wie das soziale, hat seinen Ursprung in dem einzelnen Menschen. Der Mensch mufs als Kind auf dieses aktive Leben vorbereitet werden. Das Kind ist kein Boden, auf dem alles mögliche gebaut werden kann, wie die Materialisten sagten, es ist vielmehr ein Bäumchen, das die Kraft zum Wachsen in sich trägt, das nur gepflegt und begossen zu werden braucht, um wachsen zu können.« Alles, was Rousseau in seinen Schriften niederlegt, ist Erfahrung seines Lebens; im Emil hat er dieses Leben in neuer und verbesserter Auflage herausgegeben. Wenn man das Leben und die Erziehung Rousseaus mit dem Leben und der Erziehung Emils vergleicht, so findet man die gröfsten Ähnlichkeiten und die engsten Beziehungen beider. »Nach seiner Philosophie und durch seine Persönlichkeit mufste Rousseaus Pädagogik auf dem Aktivitätsprinzip aufgebaut werden; was aus der Untersuchung seiner Pädagogik selbst gefunden war, wird jetzt durch die Betrachtung seiner Philosophie und Persönlichkeit bestätigt.«

Im letzten Kapitel untersucht der Verfasser die Originalität des Aktivitätsprinzips bei Rousseau; zu diesem Zwecke wirft er einen Blick auf die Entwicklung der Pädagogik von Rousseau. Die frühmittelalterliche Erziehung war rein passiv; der Schüler wird zu künstlichen Zwecken durch den Erzieher zugerichtet. Die städtischen und humanistischen und auch die jesuitischen Schulen wollen für das Leben in dieser Welt vorbereiten; in ihnen erhielt also auch das Aktivitätsprinzip eine gewisse Geltung. Aber es blieb immer nur äufserlich, es gründete sich nicht auf die innere Natur des Schülers und führte nicht zur Selbständigkeit im Handeln; man behielt daher auch im ganzen die alten Erziehungsmittel bei. Fafst man anderseits die Entwicklung der pädagogischen Ideen ins Auge, so sieht man, dafs Rousseau nicht der Erste ist, welcher eine aktive Erziehung fordert, andere Pädagogen vor ihm (Rabelais, Montaigne, Comenius, Locke) haben diesen Gedanken schon ausgesprochen; aber er hat das Aktivitätsprinzip zur Grundlage eines Erziehungssystems gemacht und konsequent durchgeführt. Der Verf. wirft im Anschlufs an diese Erörterungen in der Schlufsbetrachtung noch zwei Fragen auf: 1. In welchem Verhältnis steht das Aktivitätsprinzip zu der ganzen Pädagogik Rousseaus? und 2. was für einen Wert hat das Aktivitätsprinzip für die Pädagogik überhaupt? Auf die Beantwortung dieser Fragen geht er nicht näher ein, weil sie über den Rahmen seiner Arbeit hinausgehen; hoffentlich findet sie aber von ihm oder von einem anderen Pädagogen doch noch eine Behandlung.[1]) Dagegen geht er zum Schlufs noch auf die geschichtliche Bedeutung des Aktivitätsprinzips in der modernen

[1]) Vielleicht wird ein Leser der N. B. hierdurch zur Behandlung dieser Fragen angeregt!

Erziehung ein. »Dafs sich die Erziehung, wie jede geistige Thätigkeit, nur aus dem freien inneren Antrieb entwickeln kann, ist heutzutage eine fast allgemein anerkannte Wahrheit; nur über die Art und Weise, wie diese inneren Antriebe zu wecken und zu leiten sind, herrschen verschiedene Ansichten.« Und ebenso erkennt heute die wissenschaftliche Pädagogik an, dafs sich dieselbe auf die Psychologie und zwar ganz besonders auf die Kinderpsychologie gründen mufs; damit aber hat die Pädagogik ihren dogmatischen Charakter verloren, nach welchem man in ihr positive Sätze als ewig gültige Wahrheit aufstellt und ist zu einer kritischen Wissenschaft geworden. Die Psychologie, die Ethik, das wirtschaftliche und soziale Leben haben sich seit Rousseau fortgebildet und demgemäfs auch die Pädagogik; mit der Fortentwicklung dieser Faktoren wird sie sich auch in der Zukunft fortbilden müssen.

Wir sind mit dem Verfasser einverstanden, dafs »nicht in den einzelnen Gedanken, sondern in den allgemeinen Prinzipien« das Wesen von Rousseaus Pädagogik zu suchen ist; aber man soll sie nun auch nicht, wie es der Verf. thut, auf ein sie durchweg beherrschendes Grundprinzip zurückführen, weil das zu einer einseitigen Auffassung führt.

Mitteilungen.

(Fragen und Aufgaben der pädagogischen Psychologie) werden von Dr. Kemsies in der von ihm herausgegebenen »Zeitschrift für Pädagogische Psychologie« (I. 1899. 6 Hefte. 8 M. Berlin, Walther) eingehend erörtert. »Betrachten wir«, »sagt er, »das Erziehungsgeschäft ausschliefslich im Interesse dieses vorgestellten Schülers, alle Mafsnahmen der Erziehung auf das zukünftige Wohl desselben gerichtet, so befinden wir uns mitten im Standpunkte der Individualpädagogik, für welche politische und sozialethische Überlegungen zurücktreten, da sie sich die Aufgabe der Erziehung eines bestimmten Individuums stellt. Sie verlangt zu ihrer ideellen Durchführung nichts mehr, freilich auch nichts weniger als empirische Kenntnis der psychischen Erscheinungen und Gesetze zur Herstellung einer bestimmten psychischen Kontinuität beim Kinde. Wie der Naturforscher auf Grund qualitativ und quantitativ bekannter Vorgänge bestimmte Faktoren oder Stoffe zusammenwirken läfst, um einen bestimmten Effekt zu erzielen, so soll der Erzieher nach Qualität und Quantität festgestellte Faktoren auf die Seele des Kindes wirken lassen, um einen bestimmten geistigen Inhalt, eine bestimmte Gemüts- und Willensrichtung auf gesetzmäfsigem Wege hervorzubringen. Solange der gesetzmäfsige Zusammenhang zwischen der erzieherischen Einwirkung und den einfachsten sowohl als den kompliziertesten Phänomenen der Kindesseele nicht klargelegt ist, kann von wissenschaftlicher Lösung des Problems nicht die Rede sein. Das ist die Kardinalfrage der pädagogischen Psychologie. — Anders ist der Standpunkt der Sozialpädagogik,

welcher jederzeit mafsgebend bestimmt wird durch Begriffe und Ideen aus dem historischen Lebensinhalt unserer national-sozialen und religiös-ethischen Lebensgemeinschaft, durch ihre Tradition, Sitten und Gebräuche, des weiteren durch den Fortschritt der Wissenschaften und Künste, durch die Ansprüche des Erwerbs- und Verkehrslebens, schliefslich durch alle Lebenserscheinungen der Kultur. — Das von der Sozialpädagogik aufgestellte Ziel wird nun von der Individualpädagogik überarbeitet in bezug auf den bestimmten Fall und mit Anrufung der psychologischen Instanz, entweder erweitert oder verengert, teilweise modifiziert; es wird in Teilstücke zerlegt, in einen angemessenen Rahmen gebracht und in der Erfahrung erprobt. Nur eine genaue Kenntnis der Schwierigkeiten, welche jede Disziplin für den Schüler besitzt, welche die Einordnung einer Disziplin in die Gesamtheit der Gegenstände hat, kann über die Stellung der Unterrichtsfächer im Lehrplan endgiltig entscheiden. Durch die pädagogisch-psychologische Instanz wird in den Synchronismus der Lehrziele und Lehrgegenstände ein ordnendes wissenschaftliches Prinzip hineingetragen. Die Individualpädagogik ist demnach das eigentliche Gebiet des praktischen Pädagogen, auf welchem er uneingeschränkt herrschen und sich zu wissensshaftlichen Anschauungen und Begriffen erheben soll; ihr Leitmotiv ist wesentlich ein psychologisches.«

(Über den angeborenen und früh erworbenen Schwachsinn) belehrt Dr. O. Berkhan, Sanitätsrat, Ärzte und Lehrer in einer Schrift (Braunschweig, Vieweg u. S. 1899). — Gegen 200 Lehrkräfte sind zur Zeit in 56 Schulen beschäftigt, um ca. 4000 schwachsinnige Kinder soweit auszubilden, dafs deren Zukunft in bezug auf Erwerbsfähigkeit und bürgerliche Stellung sich so günstig als möglich gestaltet. Um so dringender macht sich das Bedürfnis nach Belehrung über den Schwachsinn im Lehrerstande geltend; jeder Lehrer mufs wenigstens befähigt werden, den Schwachsinn rechtzeitig zu erkennen und Veranlassung zu Abhilfe zu geben. Hierzu bietet sich in der oben genannten Schrift ein geeignetes Hilfsmittel; denn in ihm teilt der Verfasser mit, was er auf dem Gebiete des angeborenen und früh erworbenen Schwachsinns in seiner ärztlichen Thätigkeit und in der Schule für Schwachsinnige (Schwachbefähigte) in Braunschweig beobachtet hat. Durch »Blutarmut, arme Verhältnisse, Trunksucht, den Körper durchsetzende Krankheiten, Erblichkeit, wird seitens der Eltern eine Anlage zu Erkrankungen an Schwachsinn bei den werdenden Kindern geschaffen. Nun kommt als zweitwichtiger Umstand die Geburt, welche durch Verzögerung oder durch Mifsverhältnis zwischen Kindeskopf und Beckenring bei erhöhtem Druck das Gehirn zu schädigen vermag. Immer wahrscheinlicher wird es, dafs meistens durch erhöhten Druck Blutungen in der Hirnrinde oder auch im Hirninneren der Kinder veranlasst werden, welche Schwachsinn im Gefolge haben. Aber auch später, in den Kinderjahren, vermögen hitzige Erkrankungen, wie Masern, Scharlach, Typhus einen eliptiformen Anfall oder eine eliptiforme Anfallsgruppe oder Hirnentzündung mit nachbleibendem Schwachsinn hervorrufen«. Eine meist schwere und bedeutungsvolle Krankheit, welche »Kinder in den ersten Lebensjahren, zuweilen auch später ergreift«, ist die Kinder-

lähmung; auch sie hat häufig den Schwachsinn, Fallsucht oder Sprachstörungen zur Folge, welche letzteren wieder mit Schwachsinn verbunden sein können oder zu ihm hinführen. Das Stammeln tritt im Sprechen, Schreiben und Lesen auf; es werden bei demselben einzelne Laute, besonders Mitlaute, oder Silben ausgelassen oder durch andere ersetzt, Laute verstellt oder auch neue hinzugefügt oder endlich völlig neue Wörter gebildet. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Wucherungen im Nasenrachenraume, durch welche die Nasenatmung verhindert und mannigfache Beschwerden erzeugt werden; es kann infolgedessen die Geistesthätigkeit so beeinflussen, dafs der Schein von geistigen Schwäche entsteht. Das Kind kann infolge der Wucherung nicht durch die Nase, sondern mufs durch den Mund atmen; dieser bleibt deshalb beständig, besonders aber im Schlaf, offen. Die Aussprache ist eine fehlerhafte; das Singen hoher Töne ist beschwerlich; Kopfschmerz, Ohrenschmerzen und Schwerhörigkeit sind häufige Folgen des durch die Wucherung geförderten Katarrhs; blasse Farbe, mangelhaft entwickelter Brustkorb sind auch häufige Begleiterscheinungen; der Schlaf ist nicht erquickend, das Kind ist infolgedessen tagüber schlaff und träumerisch und nicht imstande, andauernd geistig zu arbeiten. Die Wucherungen müssen daher durch den Arzt beseitigt werden; der Erfolg ist meist ein günstiger, auch selbst bei schwachsinnigen Kindern.

(Konfessionsloser Religionsunterricht.) Freiherr von Mirbach, ein hochkonservativer Mann und gläubiger Christ, schreibt in der Schrift: »Die Reise des Kaisers und der Kaiserin nach Palästina«, Berlin, Mittler und Sohn, über eine Schule in Beirut: »Besonders interessant, schön und bedeutungsvoll in seiner Art ist der gemeinsame Religionsunterricht, an welchem sich die Kinder sämtlicher christlichen Konfessionen und selbst die Muhamedanerinnen und Jüdinnen mit Freude beteiligen. Von dem evangelischen Geistlichen wird die biblische Geschichte und alles, was die christlichen Religionen Gemeinsames haben, gelehrt, nur zum Konfirmanden-Unterricht gehen die Kinder zu den eigenen Geistlichen. Ein gleiches geschieht in den katholischen Schulen. Hier zwingen die Verhältnisse und lehrt die Not alle Christen ohne Unterschied gemeinsam beten. Sollte dies nicht mahnen und könnten wir daraus nicht lernen, gleiches zu thun und anzustreben, auch wo keine Not uns drängt?« So der Freiherr von Mirbach — ein hoch konservativer Mann!!

C. Referate und Besprechungen.

Zur Katechismuslitteratur.

Referat von **Fr. Steudel**, Prediger in Bremen.

Dr. P. Christ, »Christliche Religionslehre«, Leitfaden für den Konfirmandenunterricht. 4. Aufl. Zürich, Caesar Schmidt. 1897. 80 S.

Paul Graue, »Kurze evangelische Christenlehre für jung und alt«. Berlin, Schwetschke u. Sohn. 1897. 81 S.

Wenn ein Theologe eine Christen- oder Religionslehre im Abrifs herausgiebt, so legt er damit immer ein Bekenntnis ab, sein Bestes, eine Rechenschaft davon, was sein Leben bestimmt, sucht er damit zu geben. Die Rücksicht auf das kindliche Verständnis kann diese Absicht nur unwesentlich verschieben. Eben darum darf von einer solchen Schrift — in so unscheinbarem Gewande sie auch auftritt — immer etwas in sich Geschlossenes erwartet werden, und der Verfasser mufs es sich gefallen lassen, dafs sein eigenes theologisches Denken nach ihr beurteilt wird. Unter diesem Gesichtspunkt glaubte Referent sich die beiden Schriften von Graue und Christ ansehen zu dürfen, ja zu müssen; und wenn er im Folgenden sein Urteil ausspricht, so stellt sich eben Bekenntnis gegen Bekenntnis. Das ist unvermeidlich. Dabei spricht er sich aus als einer, der die Fragen christlicher Lehre auch schon durchdacht hat und auch schon mit der Verpflichtung, die Resultate dieses Denkens im Unterricht mitzuteilen.

Das Christ'sche Werkchen ist bereits in 4. Auflage erschienen, ein Zeichen für die Beliebtheit dieses Leitfadens. Und diese beifällige Aufnahme kann uns nicht Wunder nehmen. Hat sich doch jetzt unleugbar ein bestimmter Typus von theologischem Liberalismus herausgebildet, dessen »Geist leicht zu fassen ist«: Kein starrer Buchstabenglaube, Verwerfung des Wunders und der Paulinischen Versöhnungslehre, im übrigen möglichste Anpassung an das geschichtlich Gewordene. Und in diesem liberalen Milieu hält sich bei fliefsender, sauberer Darstellung im Grofsen und Ganzen das Christ'sche Buch. Es handelt »von Gott, der Quelle des Heils«, »dem Menschen, als dem Empfänger des Heils«, »von der Weckung und Pflege des Heilslebens durch die christliche Religionsgemeinschaft« und der »Bewährung des Heils im sittlichen Leben«. Gewifs eine passende Anordnung. Aber im einzelnen drängte sich dem Ref. doch Fragezeichen an Fragezeichen, die ihren einheitlichen Grund eben in dem Bestreben der Anpassung haben, von dem Verfasser bewufst oder unbewufst geleitet ist und das Vielen als entschiedener Vorzug, oder doch als unvermeidliche Rücksicht erscheinen mag. So lange Verf. nur von Gott und seiner Offenbarung handelt, ist alles klar und wahr. Von dem Punkt an aber, wo er nun die Heilslehre, statt sie in grofsen einfachen Zügen aus

dem Gottesbegriff abzuleiten, vielmehr in den dogmengeschichtlich gewordenen, traditionellen Kategorien von Gesetz, Sünde, Bufse, Glaube, Wiedergeburt, Versöhnung, Gnadenmitteln beschreibt, kommt derjenige nicht mehr mit, der statt von angelernten Schulbegriffen, von der Wirklichkeit seines religiössn Erlebnisses abzuheben gewöhnt ist. Und gewifs — wahres, natürliches Leben kann unsere Religion nicht werden, sondern mufs ein auf geistlichem Exerzitium beruhendes Kunstprodukt bleiben, solange uns immer noch zugemutet wird, die Stadien dieses komplizierten und, wie mir scheint, in vielen Punkten in sich selbst widerspruchvollen Prozesses durchzumachen. Wie schwer vollends für Kinder, diesem vielverschlungenen Pfade zu folgen! Oft verschwimmt auch die Klarheit des Gedankens in schön klingenden Worten, die schwerlich von Kindern mit Verständnis verarbeitet werden können (vgl. besonders § 17 und 30). Am wenigsten klargestellt ist die Frage, wie es sich mit dem »du sollst« und der Möglichkeit seiner Aneignung im »ich will« verhält. Und doch bedarf dieser Punkt in der Sittenlehre vor allem andern einer scharfen Erörterung, wenn verhütet werden soll, dafs die Pflichtenlehre später als lästiger »Pfaffenmumpitz« über Bord geworfen werde. Ist das »du sollst« nur willkürliche Forderung Gottes, oder ist es im Glückseligkeitsinteresse des Menschen selbst begründet? Darauf wird nirgends eingegangen. Ja, nach Christ scheint das Gesetz fast wie bei Paulus nur dazu gegeben zu sein, dem Menschen die Sünde zu offenbaren (cf. § 24), also zunächst, um ihn unglücklich zu machen, damit er dann in umständlichem Verfahren der Bufse, des Glaubens, der Wiedergeburt und Versöhnung wieder erlöst werde. — Aber weiter — wo ist denn das Gesetz zu finden? Nach § 15 »bezeugt Gott unwidersprechlich im Gewissen, was gut und böse ist«, so wäre also nach dieser doch sehr anfechtbaren These eine weitere Offenbarung seines Gesetzes überflüssig, aber § 24 kommen doch »die äufserlichen Schriftgebote« dazu, § 40 ist es wieder nur das Gewissen und § 53 sind Gewissen, Pflicht und Recht drei koordinierte Gröfsen! — Fragen wir weiter, wie denn die Erfüllung des Gesetzes zustande komme, so stofsen wir auf dieselbe Unbestimmtheit; in § 26 z. B. lesen wir: »Die Erlösung wird dem Menschen dadurch zu Teil [der Mensch also passiv!], dass er in die Kindschaft mit Gemüt und Willen eintritt« [hier also aktiv!], »dafs damit der göttliche Wille als eigener Wille in sein Inneres eingeht« [hier also passiv!]. »In das neue Verhältnis erhebt Gott den Menschen [passiv!]«. »Die Erhebung ist ebensosehr eine That Gottes als des Menschen« [also aktiv-passiv], »durch seine innere Erneuerung [aktiv] wird ihm die Kraft zu teil [passiv!]. Was sollen wir uns dabei denken?! Wie soll man klug darüber werden, was das Ich denn nun eigentlich zu leisten hat? Aber zu solcher Verschwommenheit, die einen ernst suchenden Menschen thatsächlich unglücklich machen kann, — wie jeder weifs, der einst durch diese Gänge getrieben wurde — nötigt den Verfasser eben seine Anpassung an die alte dualistische Ethik, die im Begriffe des Werdens noch nicht die höhere Einheit der Gegensätze von Sünde und Gnade gefunden hat und noch immer vom »gefallenen« statt vom wer-

denden Menschen abhebt. Diese Theologie geht immer davon aus, was eine Sache dem Begriffe nach ist, statt davon, was sie wirklich ist. Und dadurch wird sie zum Teil positiv unwahr. So habe ich — um noch eins zu nennen — in der Wirklichkeit die § 36 und 37 beschriebene Kirche leider noch nie kennen gelernt. Sollten wir aber nicht unseren Kindern zunächst den Blick fürs Wirkliche öffnen, damit sie daraus die Notwendigkeit des Seinsollenden sich ableiten? Was die Schilderung des sittlichen Lebens selbst bei Christ betrifft (§ 56 bis 62), so erscheint mir die hier beschriebene Legalitätsmoral doch ein wenig gar zu »hausbacken«. Das kommt aber z. T. davon, dafs Verf., in dem von den »Liberalen« fast noch mehr als von den Orthodoxen ausgetretenen Wege gehend, aus der Verkündigung und dem Lebenswerk Jesu als das Grundmotiv eine »allgemeine Nächstenliebe« herausliest, »die jeden Menschen ohne Unterschied als Bruder anerkennt« und »in Sanftmut und Bescheidenheit den Streit abwendet«. Nun möge man sich aber doch endlich auch einmal dessen erinnern, dafs das Wort »Liebe« und »lieben«, von dem unsere christliche Phraseologie — dem Leben gar zu oft zum Hohne — geradezu überladen ist, im Munde des synoptischen Jesus bezeichnender Weise überhaupt nur zweimal und erst noch beidemal im Citat sich findet, während das kampfesmutige »Wehe« beispielsweise 16 mal sich wiederholt, was bei der Frage, wie Jesus die Liebe verstanden wissen wollte, doch nicht übersehen werden darf. Mir will es scheinen, als ob aus Jesu Wort und Leben als die sittliche Grundidee noch am ehesten die von der Notwendigkeit des Martyriums jeder gegen sich selbst treuen, weil in Gott gewissen, Persönlichkeit zu abstrahieren ist. »Ich aber sage euch!« — darin liegt es! Diesen in Gott gewonnenen Trotz konnte die Gesellschaft noch nie ertragen. Und vielleicht thäte das unserem weichlichen, feigen Geschlecht einzuprägen vielmehr not, als mit der Ermahnung zur Streit fliehenden Liebenswürdigkeit (denn das ist diese Liebe) seine Neigung zu Charakterlosigkeit und falscher Kompromifspolitik noch zu unterstützen. — Im Einzelnen sind zu bestreiten Behauptungen, wie z. B. die, dafs uns »das Wort Gottes am allereinfachsten, kräftigsten und greifbarsten in der heiligen Schrift verkündigt« sei, während sie doch der umständlichsten Exegese bedarf, um überhaupt uns wieder zugänglich und verständlich gemacht zu werden, — dafs wir die kirchliche Gemeinschaft ohne weiteres als »gottgewollte Ordnung« zu betrachten haben. Wer weifs, was Gott noch mit unserer Kirche vor hat! Direkt gottgewollt kann doch nur der Zweck dieser Gemeinschaft sein, und Mittel und Zweck ist hier ganz besonders auseinanderzuhalten. § 35 vermifst man ein bestimmtes, unzweideutiges Wort betr. die Thatsächlichkeit des Auferstehungsereignisses. Zu bedauern ist auch die herkömmliche Empfehlung eines geistlichen Exercitiums vor dem Gebrauch des Abendmahls.

Was Referent von seinem Standpunkt aus prinzipiell an der Christ'schen Konfirmandenlehre zu bemängeln hatte, trifft in verstärktem Mafse auf P. Graues »Christenlehre« zu. Sie ist zwar im Ganzen eigenartiger, reicher an originalen Gedanken. Aber dieses in der tiefinnerlichen,

ja mystisch gestimmten Religiosität des Verfassers begründete originale Ingrediens erscheint nun ganz und gar gebunden in die Kategorien Ritschl'scher Theologie. Und das mufste die Freude an da und dort aufleuchtenden Blitzlichtern leider stark trüben. Man kommt unwillkürlich zu dem Resultat: »Herr Gott, was ist doch die christliche Religion ein verwickelt Ding!« Ja, wenn Einfachheit das *signum veritatis* ist, so kann eine Religion, wie sie uns hier in dem theologischen Gewand künstlicher Vermittlungen entgegentritt, nicht die wahre sein. Und wenn nicht blofs Kinder, von denen es Verf. befürchtet (Vorwort S. 3), sondern auch Alte, für die das Büchlein ausdrücklich mitbestimmt ist, nach seiner Durchsicht bekennen werden: »Die Religion ist uns zu hoch«, so ist's ihnen nicht zu verdenken. Viel Schönes steht in den vier ersten Kapiteln des Büchleins über »Art und Ziel der Christenlehre, ewiges Leben, Seligkeit und Freiheit«. Die hier niedergelegten Gedanken, nach allen Seiten folgerichtig ausgeführt, würden eine recht brauchbare und ziemlich ausreichende Christenlehre gegeben haben. Aber nun folgt ein mächtiger Appendix — wie ich es heifsen möchte — in dem alten Schema der drei Hauptstücke: »Gesetz, Glauben, Christliche Kirche«, worin ich sehr viele, zum teil recht schöne Gedanken gesammelt, aber nur unvollkommen innerlich untereinander verknüpft und ausgeglichen vorfand. Da ein Stückchen eigene Inspiration des Verfassers, und dort wieder ein Stück aus der kirchlichen Reliquienkammer! So kommt es, dafs wir nach Graue Gott nicht nur entsprechend dem alten Trinitätsdogma in zwei »Hauptlebensoffenbarungen« als Sohn und Geist, sondern noch in einer dritten, dem »Reiche Gottes« und dann erst noch in drei sozusagen subalternen, den vorigen untergeordneten, Nebenoffenbarungen, nämlich in der unbedingten »sittlichen Verpflichtung«, im »Sittengericht« und — »in der Natur« zu erkennen haben. Über Letzteres hat Referent am meisten sich gewundert. Denn nach dem ersten Hauptstück ist die ganze Ethik Graues entschieden dualistisch fundiert. »Zwischen gut und bös ist eine unendliche Kluft befestigt« (S. 52). Der Geist Gottes als Ursache des Guten wird fast wie ein Fluidum dargestellt, das in die Natur eingegossen wird. Man lese nur S. 25 unten und S. 50 unten. Wenn aber das Gute nicht das Natürliche, sondern gerade das Übernatürliche ist, wie kann sich dann Gott doch in der Natur offenbaren? Da war Ritschl konsequenter, wenn er von einer Gotteserkenntnis aus der Natur nichts wissen wollte. Trotz dieser Verkennung des Entwicklungsgedankens in der Ethik, für den Ref. schon oben eingetreten ist, mufs die Ausführung der Sittenlehre bei Graue weitaus als das Beste in seinem Buche bezeichnet werden. Graue geht entschieden mehr in die Tiefe als Christ in seiner Lehre »vom rechten Gebrauch der Welt«. Um so bedenklicher ist die Dogmatik geraten, schon in ihrer erkenntnistheoretischen Grundlage. Man lese das Kapitel vom evangelischen Unglauben (§ 31). Da ist das »heilige Wollen« Voraussetzung der Glaubenserkenntnis. Wie bei Ritschl findet Graue in Joh. 7, 17 den Schlüssel zu ihr. Und so sehr sich Verf. gegen das Papsttum verwahrt, so kennt doch auch er eine »reine«, — freilich »evangelische Lehre« als absoluten Mafsstab für die Glaubenserkenntnis. Nicht ein-

mal die Merkmale, womit wir oben den typischen Liberalismus bestimmt haben, treffen auf ihn noch zu. Vielmehr mufs sein Werk, von der dogmatischen Seite aus betrachtet, entschieden dem Lager einer gemäfsigten Orthodoxie zugewiesen werden. Sein Gott ist eine »Persönlichkeit« (§ 36). Zum Vorsehungsglauben gehört der Glaube an Wunder. »Gottes Möglichkeiten sind nicht eingeschlossen in die von uns erkannte Naturnotwendigkeit«. »Der Gott, an den wir glauben, steht über dem (Natur)-Gesetz.« Letzteres ist nur seine »regelmäfsige Offenbarung, er ist auch mehr als Gesetz« (S. 57). So wird, wer die innere Erfahrung von der unbezwinglichen Lebensmacht Christi besitzt, auch an die äufseren »Geschichtsthatsachen des Osterfestes« glauben können (S. 48). Das Gleichnis vom verlorenen Sohn wird als Allegorie im Schema der kirchlichen Rechtfertigungs- und Versöhnungslehre (§ 44) gedeutet. Christus ist der Vermittler der Versöhnung. »Nur um der Gerechtigkeit willen, wie ein Christus sie verwirklichte, kann Gott die Menschheit lieben, er rechnet gnädig die Gerechtigkeit des in Christus erschienenen und von ihm vertretenen wahren Lebens uns zu.« So sind wir als »Freunde Jesu« aufgenommen in die göttliche Liebe. »Ohne ihn müfsten wir fern von Gott unversöhnt mit dem ewigen Vater und deshalb unerlöst vom Druck der Sündenschuld und Sündenmacht und Schicksalsfurcht verderben.« Aber hat nicht mancher edle »Heide« denn doch das Gegenteil davon bewiesen! Mit solchen Sätzen wird eine Konsequenz, die Graue selbst sich natürlich nicht vergegenwärtigt hat — faktisch nicht nur in gänzlicher Verkennung der Wirklichkeit jeder natürlichen, theologisch nicht infizierten Religiosität aller Erlösungswert, sondern auch der eigenen Weitherzigkeit Jesu (Matth. 25, 30—46) ihre Berechtigung abgesprochen. Ja, man mufs es wirklich beklagen, dafs so viel Kunst auch noch heute von denen, die in Jesu das einzige Heil sehen, darauf verwendet wird, den zwar engen, aber einfachen »Weg« (Matth. 5, 8 u. 11, 25), den Jesus gewiesen, in ein gekünsteltes Experiment zu verwandeln! Gegenüber diesem Hauptbedenken soll auf einzelne Ausstellungen verzichtet werden. Nur eines noch kann ich nicht unterdrücken: den warmen Patriotismus des Verfassers von »Deutsch-evangelisch« in allen Ehren, aber, dafs er in die christliche Frömmigkeit den Glauben an eine deutsch-nationale prophetische Mission als integrierendes Glied einzuführen versucht, erscheint doch fast wie ein Rückfall in den nationalen Charakter der altisraelitischen Religiosität.

Immerhin können wir mit der Anerkennung schliefsen, dafs jeder Religionslehrer aus dem Christ'schen Buch sowohl als noch mehr aus dem Graue'schen manche Anregung gewinnen kann.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichts.

Besprochen von **Rud. Knilling** in Traunstein.

W. Lichtblau und **B. Wiese**, kgl. Seminarlehrer: Rechenbuch für Lehrerseminare. In zwei Teilen. (Ferdinand Hirt, kgl. Universitäts- und Verlagsbuchhandlung, Breslau.) — Erster Teil:

Für die Unterstufe der Seminare. (206 S. Preis: 1,80 M.) Zweiter Teil: Für die Mittel- und Oberstufe. (224 S. Preis 2 M.)

Vorstehendes Werk verfolgt einen doppelten Zweck; es soll den Schüler bei der Durcharbeitung und Wiederholung des vorher Behandelten unterstützen, es soll aber auch zugleich eine reiche Sammlung zweckmäfsiger Aufgaben enthalten. Dem ersten Zwecke nun suchten die beiden Verfasser durch theoretische Erläuterungen, in entwickelnder Weise gefundene Rechenregeln und viele mehr oder weniger ausführliche Lösungen von Beispielen zu genügen. Den zweiten dagegen erreichen sie, indem sie eine seltene Fülle von Rechenbeispielen darbieten. So enthält allein der zweite Teil mehr als 3000 Aufgaben. Eine besondere Sorgfalt wurde den Gleichungen des II. Grades gewidmet, da dieselben die gröfsten Anforderungen an die geistigen Kräfte der Schüler stellen und darum sorgfältig vorbereitet werden müssen. Um schliefslich unser Urteil über das ganze Werk kurz zusammenzufassen, so erweist sich dasselbe jedenfalls als eine sehr fleifsige, gediegene und brauchbare Arbeit, welche wir zur Einführung an den deutschen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten mit gutem Gewissen wärmstens empfehlen können.

A. Genau: Rechenbuch für Lehrerseminare. Verbessert von A. Genau und P. A. Tüffers, Seminarlehrern. — Erster Band: Für die Unterstufe der Seminare, sowie für Präparandenschulen. Sechste vermehrte und verbesserte Auflage. (Gotha. Verlag von E. F. Thienemann. 1898. 224 S. Preis broschiert 1,80 M., gebunden 2,30 M.)

Das vorliegende neue Buch unterscheidet sich von dem eben besprochenen Werke von W. Lichtblau und B. Wiese besonders darin, dafs es den eigentlichen »Leitfaden« von der Aufgabensammlung auf das reinlichste und sauberste getrennt hat, so dafs also jeder Band aus zwei Teilen besteht. »Der erste Teil, der Leitfaden, soll dem Schüler beim Nachstudieren behilflich sein und läfst darum die in der Unterrichtsstunde bereits entwickelten Sätze den erläuternden und begründenden Beispielen vorangehen. Stoff für Übungen in und nach der Unterrichtsstunde bietet der zweite Teil, die Aufgabensammlung. Die Trennung der Aufgaben von den theoretischen Erörterungen und Musterlösungen gewährt eine gröfsere Übersichtlichkeit des Systems und regt die Selbstthätigkeit des Lernenden bei der Anwendung des Gelernten in höherem Grade an.« Im übrigen weist das wirklich gediegene Buch so ziemlich dieselben Vorzüge auf, welche wir oben dem Lichtblau-Wiese'schen Werke nachrühmen mufsten. Es sei daher gleich diesem von uns hiemit wärmstens zur Einsichtnahme, beziehungsweise Anschaffung und Einführung empfohlen.

Dr. phil. Fr. Schilling: Kurzes Lehrbuch des bürgerlichen Rechnens in systematischer Darstellung mit angeschlossener Aufgabensammlung. Für Realschulen, Seminare, höhere Bürger- und Fortbildungsschulen bearbeitet. — I. Heft: Grundrechnungsarten und Schlufsrechnung. (Leipzig. Frankfurt a. M. Kesselring'sche Hofbuchhandlung. 60 S. Preis 40 Pf.)

Auch dieses Schriftchen will gleich den eben besprochenen zwei umfangreicheren Werken unter anderem »den Zwecken des Seminarunterrichts gerecht werden« und zwar sucht es diese seine Aufgabe »insbesondere

durch sorgfältige Behandlung der Methodik« zu erfüllen. Freilich enthält es fast nur unbenannte Rechenaufgaben. Aber es zeichnet sich immerhin durch eine möglichst klare und übersichtliche Stoffanordnung, ferner durch kurze, praktische Winke und endlich durch beispiellose Billigkeit aus. Wer also seinen Schülern die Ausgabe für ein gröfseres Rechenbuch ersparen möchte, der mag dafür die Schilling'sche Aufgabensammlung einführen. Er wird mittelst derselben bei entsprechender mündlicher Vervollständigung und Ergänzung gewifs auch befriedigende Unterrichtsresultate erzielen können.

Dr. Fr. Schilling: Kurzes Lehrbuch des bürgerlichen Rechnens. II. Heft. 1. Abteilung: Prozentrechnung im engeren Sinne. (Leipzig. Frankfurt a. M. 29 S. Preis 30 Pf.)

In diesem zweiten Hefte findet sich die Prozentrechnung in einer wirklich mustergiltigen Weise entwickelt. Besonders gut hat uns die übersichtliche Darstellung auf den ersten drei Seiten gefallen. Aber auch die eingestreuten methodischen Fingerzeige, Rechenansätze und Aufgabenlösungen der übrigen Seiten haben unseren vollsten Beifall. Endlich müssen wir noch bezüglich der eigentlichen Aufgaben, welche ja den Hauptinhalt des Schriftchens ausmachen, bemerken, dafs dieselben samt und sonders der Kategorie des benannten und angewandten Rechnens angehören, also keine unbenannten oder reinen Ziffernaufgaben sind, wie auch, dafs sie genügenden Stoff für ein halbes Schuljahr liefern. Das Aufgabenmaterial für die zweite Hälfte des betreffenden Schuljahres aber wird jedenfalls in der zweiten, noch nicht veröffentlichten Heftabteilung geboten werden. Möge dieselbe in möglichster Bälde erscheinen!

K. H. L. Magnus, Seminarlehrer in Wunstorf und **K. Wenzel,** Lehrer an der Handels- und Handwerkerschule in Hildesheim: Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. Nach den ministeriellen Bestimmungen vom 5. Juli 1897 bearbeitet. — Zweite Stufe: Die Prozent- und Zinsrechnung; Aufgaben aus der Flächen- und Körperberechnung; die Gesellschafts- und Mischungsrechnung. (Siebente Auflage. Hannover Berlin. 1898. Verlag von Garl Meyer. 63 S. Preis 40 Pf.)

In fünf gesonderten Abschnitten behandelt diese ebenso reichhaltige als gediegene und billige Aufgabensammlung: 1. Die Prozentrechnung, 2. Die Zinsrechnung, 3. Flächenberechnungen, 4. Körperberechnungen, 5. Die Gesellschafts- und die Mischungsrechnung. Einen Hauptvorzug des vorliegenden Heftes, wie des ganzen Rechenbuches aber bildet, dafs sämtliche Aufgaben unmittelbar aus dem praktischen Leben und zwar besonders aus den verschiedenen Handwerken und Gewerben herübergenommen wurden und dafs sie sich infolgedessen durch wahren, brauchbaren und interessanten Gehalt auszeichnen. In dieser Beziehung dürfte das Magnus-Wenzel'sche Rechenwerk kaum von einer anderen Aufgabensammlung erreicht, geschweige denn übertroffen werden.

Th. Pilling, Kantor em., Hartenstein i. S.: Der erste Rechenunterricht mittest Bauklötzchen: Für das Haus und die Schule. Manuskript geprüft in der höhern Bürgerschule zu Schneeberg laut Zeugnis. (Leipzig. Kommissionsverlag von Arwed Strauch. 32 Seiten in Duodezformat. Preis 60 Pf.)

Der Inhalt dieses Schriftchens würde kaum den Raum eines gewöhnlichen Zeitungsartikels ausfüllen. Dafs es dessen ungeachtet als eigene Broschüre erscheinen konnte, wurde durch die Wahl eines ungewöhnlich kleinen Formates und durch die zeichnerische Darstellung der verschiedenen Quadrat- oder richtiger: Bauklötzchengruppierungen erzielt. Wie schon im Titel angedeutet ist, empfiehlt der Verfasser als Anschauungsmittel für den ersten Rechenunterricht die Würfel des Tillich'schen Rechenkastens. Das frisch und klar geschriebene Schriftchen scheint ganz und gar aus der Praxis hervorgegangen zu sein. Aus diesem Grunde übt es einen eigentümlichen anheimelnden Reiz. Wohl niemand wird es unbefriedigt aus der Hand legen.

Dr. Berthold Hartmann, kgl. Bezirksschulinspektor in Kamenz und **Julius Ruhsam,** Oberlehrer am kgl. Realgymnasium zu Annaberg (Erzgebirge). Rechenbuch für deutsche Stadt- und Landschulen. Ausgabe C in 6 Heften. (3. Auflage. Frankfurt a. M. und Leipzig. Kesselring'sche Hofbuchhandlung. — Heft I—V à 25 Pf., Heft VI 30 Pf.)

Das Hartmann-Ruhsam'sche Rechenbuch gehört zu den besten Lehrmitteln, welche wir für den Rechenunterricht der Volksschule zur Zeit überhaupt besitzen. Dies wird denn auch von der pädagogischen Welt mehr und mehr gewürdigt, wie die grofse Verbreitung desselben, sodann die zahlreichen Nachahmungen und Entlehnungen, und endlich die in verschiedenen rechenmethodischen Lehrbüchern ausgesprochenen Lobeserhebungen beweisen. Aber gerade weil diese Aufgabensammlung eine wirklich und anerkannt gediegene ist, müssen wir die überschwänglichen Anpreisungen, welche die Verlagsbuchhandlung in ihrem »Rezensions-Schema« (vulgo »Waschzettel«) den »Freiexemplaren« angeklebt hat, bedauern. Eine derartige Reklame ist bei dem Hartmann-Ruhsam'schen Werke, das sich ohnedies schon die allgemeinste Anerkennung erzwungen hat, schlecht angebracht. Möge also die Verlagsbuchhandlung künftig darauf verzichten.

Die Psychologie in den für Lehrerbildungsanstalten bestimmten Lehrbüchern, Leitfäden etc.

Von **Dr. Friedrich** in Würzburg.

I.

Grundrifs der Volksschulpädagogik in übersichtlicher Darstellung. Bearbeitet von Schulrat Dr. Volkmer. Zweiter Band: Elemente der Psychologie, Logik und systematischen Pädagogik. — Habelschwerdt, J. Wolf; 1897. Preis 2,50 M.

Den Elementen der Psychologie widmet Dr. Volkmer in dem 2. Bande seines Grundrisses 93 Seiten. Davon entfält aber ein unverhältnismäfsig grofser Teil auf Anmerkungen, Sinnsprüche, Sentenzen, Zitate u. a., so dafs der eigentliche Stoff ziemlich kurz weg kommt. Ein andrer Mangel des Buches besteht darin, dafs nicht die empirische Psychologie, sondern eine rationale zur Darstellung gelangt. Schon die Stoffgliederung zeigt

den rationalistischen Charakter der gebotenen Psychologie, die sich, unberührt von den modernen Forschungen und Ergebnissen, auf den ausgetretenen Geleisen der kirchlich-orthodoxen-scholastischen Lehren bewegt. Ein Versuch, auch nur einigermafsen der neueren Psychologie gerecht zu werden, wird gar nicht gewagt. Schon die Definition der Psychologie als der Wissenschaft von der Menschenseele ist äufserst ungenügend und nichtssagend, da sie kaum mehr als eine Worterklärung ist. Drei Aufgaben werden der Psychologie gestellt: 1. Die wesentliche Verschiedenheit der menschlichen Seele vom Leibe ersichtlich zu machen; 2. die Äufserungen des geistigen (seelischen) Lebens des Menschen, unter Berücksichtigung ihrer Beziehungen zu leiblichen Vorgängen, darzustellen; 3. die Eigenschaften und das Wesen des menschlichen Geistes auf Grund seiner Lebenserscheinungen genau zu bestimmen (S. 3). Diese dreifache Aufgabe kann die Psychologie nicht lösen; vielmehr kommt dies vornehmlich — wenigstens was den 1. und 3. Punkt betrifft — der Metaphysik zu, was der V. später auch selbst zugibt (S. 92). Bei den Quellen der Psychologie vermifst man den Hinweis auf das in der Gegenwart so vorzüglich ausgebildete Experiment; man müfste es denn sich als in der 2. Quelle: Beobachtung anderer, enthalten denken. Auch die pathologischen Erscheinungen bilden eine Quelle der Psychologie, indem sie wertvolle Beiträge liefern zur Erkenntis der Abhängigkeit psychologischer Prozesse von körperlichen Organen oder Prozessen. Ferner hätte eine Unterscheidung der Quellen der Psychologie in wichtigere und minder bedeutsame nicht geschadet, denn thatsächlich sind sie ja nicht gleichwertig. Der 1. Teil: »Die wesentliche Verschiedenheit von Seele und Leib« ist ziemlich kurz gehalten. Hier wird besonders der Materialismus bekämpft, ohne dafs man jedoch den beigebrachten fünf Beweispunkten gegen denselben gleiche Evidenz zuschreiben könnte. Dafs die Trichotomie abgelehnt wird, ist wohl selbstverständlich. Kein glücklicher Griff ist es, auch die Religion (Apostel Paulus) mit hereinzuziehen Während so Dr. V. einen strengen Dualismus, eine prinzipielle Verschiedenheit zwischen Leib und Seele konstatiert, ist seine Ansicht in letzter Linie stark monistisch gefärbt (S. 6, Anmerkung 1). Über die Verbindung von Leib und Seele, ihre gegenseitige Wechselwirkung, wird, ohne das Problem recht zu erfassen, leicht hinweggeglitten. Die Äufserungen des seelischen Lebens bringt der zweite (umfänglichste) Teil zur Darstellung. Die Einteilung dieser Lebensäufserungen des Geistes in theoretische, praktische und begleitende ist keine rein psychologische. Diesen drei Klassen psychischen Geschehens werden als leibliche Parallelerscheinungen zugesellt: sinnliche Wahrnehmungen, sinnliche Begehrungen, sinnliche Empfindungen. »An sich« sollen dieselben auch dem Tiere zukommen; beim Menschen aber sollen sie mehr oder weniger vom Geiste beeinflufst werden. Zwei Hauptvermögen werden der Seele beigelegt: Aktivität und Reptivität; Denken, Fühlen und Wollen sind Unterarten der ersteren. Die gesamte Vermögenslehre halten wir für eines der unfruchtbarsten Gebiete der Psychologie, denn seit ihrem Bestehen hat sie kaum etwas zu einer wirklichen Erklärung der psychischen Erscheinungen geleistet; Schematisieren ist

eben noch lange kein Erklären. Im Verlaufe der folgenden Abschnitte stellt Dr. V. noch zwei weitere Vermögen auf, den Gemeinsinn oder Natursinn (die Grundlage der fünf äufseren Sinne) und den inneren Sinn oder das innere Wahrnehmungsvermögen, über welch letzteres wieder die Intelligenz als ein höheres Vermögen stehen soll. Von den zentripetalen Nerven wird gesagt, dafs sie den Reizzustand der Nerven auf die Muskelfasern übertragen und so eine Zusammenziehung des betr. Muskels veranlassen; kann nicht auch ein Strecken der Muskel statthaben? Die Lehre von der Empfindung ist gar zu kurz behandelt. Von den Eigenschaften der E., der Empfindlichkeit und Unterschiedsempfindlichkeit usw. wird nicht gesprochen; nur nach den Sinnesgebieten werden die E. vorgeführt. Die Definition der Empfindung trägt einen stark materialistischen Charakter; man höre nur: »durch die hieraus [aus der sinnlichen Affektion] resultierende, mechanische Bewegung oder Erzitternug gewisser kleinster Bestandteile (Moleküle und Atome) des Gehirns wird letzteres zu einer Reaktion (gleichsam zur Erteilung einer Antwort auf die stattgefundene fremde Einwirkung) veranlafst, die wir Empfindung nennen.« Die Empfindung ist demnach eine Reaktion des Gehirns. Weiterhin wird dem Gehirne die Fähigkeit zugeschrieben, in sich neben den Empfindungen Wahrnehmungen und Vorstellungen zu bilden. Wie kann man den Materialismus bekämpfen und dann hinterher solche materialistische Anschauungen haben?! Bei der Besprechung der Sphären der intellektuellen Erkenntnis werden auch der übernatürliche Glaube, die Offenbarung, das Gewissen, die Gottesbeweise mit einbezogen, Dinge, welche doch nicht in die Psychologie, sondern in die Ethik, Metaphysik und Religionsphilosophie gehören. Als Associationsgesetze werden die vier aristotelischen Gesetze angeführt, während die kritischere moderne Psychologie sie auf zwei, bezw. eines reduziert hat. Auch die ethische Frage von der Freiheit des Willens wird behandelt und im Sinne des Indeterminismus beantwortet. Beim Abschnitt »Charakter« wird das bekannte Wort Goethes zitiert. Bildet sich wirklich ein Charakter im Strome der Welt? Dann müfsten ja alle, die im öffentlichen Leben stehen, Charaktere sein. Es scheint eine Verwechslung von »bilden« und »bewähren« vorzuliegen. Als begleitende Innenzustände werden Empfindung im engeren Sinne und Gefühl aufgefafst. Jene soll das Innewerden eines gewissen Zustandes im leiblichen Organismus vermitteln; dieses sei die Erregung oder die Stimmung der Seele, welche alle Bethätigungen ihres Lebens begleitet. So soll Zahnschmerz nur eine Empfindung, Schmerz über getäuschte Hoffnung aber ein Gefühl sein. Diese subtile Unterscheidung ist unhaltbar. Wird denn der Zahnschmerz ohne jedes psychische Geschehen bewufst? Hat das Tier, z. B. der Hund, nicht auch Gefühle, z. B. das Gefühl der Furcht? Nach dieser Definition der Gefühle müfste ja dann der Rückschlufs auf eine Tierseele, die Dr. V. aber ablehnt, gerechtfertigt sein. Diese Bedeutung der Empfindung darf man ruhig fallen lassen; denn diese Abtrennung der Empfindung vom Gefühl ist nicht eine psychologisch begründete, sondern hat nur eine zweifelhafte Stütze in dem Ursprunge beider. Auch ist das Gefühl nicht etwas Begleitendes. Es ist

vielmehr ein ebenso ursprüngliches und elementares Erlebnis der Seele wie die Empfindung (in modernem Sinne). Bei den ästhetischen Gefühlen wird mit Recht hervorgehoben, dafs das Schöne verschieden sei vom Nützlichen. Wenn aber »schön« von »scheinen« abgeleitet wird und demgemäfs die Schönheit das Durchscheinen eines Höheren, Übersinnlichen in sinnlich wohlgefälliger Gestalt, oder die wohlgefällige Form, welche dem innern Wesen des Dinges entspricht, definiert wird, so scheint uns das nicht richtig zu sein. Denn »schön« wird wohl eher abzuleiten sein von »schauen« *got. skauns.* Ferner ist diese Definition eine Hinneigung zum einseitigen Standpunkte der sogen. Gehaltsästhetik. Die Affekte werden »vorübergehende starke Gefühle« genannt. Wir halten sie vielmehr als eine Verschmelzung von Empfindungen und Gefühlen. Überwiegen in einem Affekt die Organempfindungen, so ist es ein objektiver Affekt, überwiegen Lust oder Unlust, so ist es ein subjektiver Affekt. Zur ersten Gruppe wären zu rechnen: Erwartung, Staunen, Überraschung, zur zweiten: Freude, Entzücken, Begeisterung usw. Bei der Lehre von den Temperamenten wird etwas genetische Psychologie gegeben; wir hätten eine bedeutendere Erweiterung dieses Abschnittes gewünscht, denn gerade für den Pädagogen ist die Kenntnis der Entwicklung des Seelenlebens überaus notwendig, da die Psychologie des Kindes noch nicht konform ist jener des Erwachsenen. Der dritte Teil behandelt die »Eigenschaften des menschlichen Geistes«, denn »den Beschlufs der Psychologie mufs eine übersichtliche Zusammenstellung der Eigenschaften bilden, welche das Wesen des menschlichen Geistes kennzeichnen.« Wie schon gesagt, ist das keine Aufgabe der eigentlichen Psychologie. Eine sehr eigentümliche Auffassung ist es, wenn der Seele Immaterialität zugesprochen und sie zugleich als ein in gewissem Sinne räumliches Wesen bezeichnet wird. Wie sich Immaterialität und Räumlichkeit zusammenreimen sollen, ist nicht begreiflich; man müfste sich denn zu dem unsinnigen Satze bekennen: das Unräumliche ist unräumlich, auch wenn es einen Raum einnimmt.

Lehrmittel.

Freyer, Carl, Vier mechanisch-bewegliche Tafeln zur Veranschaulichung der Dynamomaschine und des Elektromotors, dazu 24 S. Text mit 18 Abbild. Preis 25 M. Leipziger Lehrmittel-Anstalt von Dr. Oskar Schneider. Leipzig 1898.

»Mit den elektromagnetischen Maschinen ist nicht viel anzufangen«, sagte vor 25 Jahren der vor wenigen Monaten heimgegangene Geheimrat Hankel in seinem Kolleg, und als ich vor einigen Jahren den damals fast erblindeten alten Herrn in unserer »Elektrischen« traf und ihn fragte: »Was sagen Sie jetzt zu den elektromagnetischen Maschinen?« erwiderte er: »Wer hätte das dazumal gedacht!« — — — Und in der That hat die Elektrizität in den letzten Jahrzehnten gezeigt, von welch hoher Bedeutung sie für das praktische Leben ist, und wer weifs, in welcher Gestalt sie sich uns noch dienstbar machen wird. Aber jedenfalls noch lange, viel-

leicht immer wird sie das bleiben, was sie ist, eine geheimnisvolle Kraft, die vor allen Dingen uns Lehrern beim Unterricht noch manche Schwierigkeiten bereiten wird und uns veranlassen, immer und immer wieder an Mittel zu denken, durch welche unsern jugendlichen Schülern einigermafsen ein Verständnis von dem geheimnisvollen Wesen dieser Kraft erschlossen wird. — Für das grofse Publikum dürften wohl von sämtlichen elektrischen Apparaten die Dynamomaschinen den ersten Platz einnehmen, und mit vollem Rechte kann man sie eine Wohlthat für die arme Bevölkerung einer Grofsstadt nennen. Deshalb unterliegt es keinem Zweifel, dafs ihnen im Unterricht eine ganz besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden mufs. Hierzu genügt aber nicht die blofse Vorführung irgend einer Konstruktion, denn die Dynamomaschinen sind viel undurchsichtiger als Dampfmaschinen. Soll ein Verständnis erzielt werden, so mufs man verfahren wie der Anatom — man mufs zerlegen. Um dem einzelnen diese mühsame Arbeit zu ersparen, hat C. Freyer die einzelnen Teile einer Dynamomaschine bildlich dargestellt und durch die Beweglichkeit der von ihm konstruierten kolorierten Tafeln die Brauchbarkeit derselben wesentlich erhöht. Sie im einzelnen zu beschreiben, ist ohne Zeichnungen nicht gut möglich, aber auch überflüssig, da der beigegebene Text für jeden ein sicherer Führer bei ihrem Gebrauch ist. Gewifs wird jeder, der sich mit der Dynamomaschine eingehend beschäftigt hat, auch Mittel und Wege für deren unterrichtliche Verwertung finden, vielleicht auch wohl noch bessere Veranschaulichungsmittel ersinnen als die vorliegenden, aber es unterliegt keinem Zweifel, dafs letztere sehr gut zu gebrauchen und darum sehr empfehlenswert sind.

Dr. Rich. Schulze.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Prof. Dr. Polle, Wie denkt das Volk über die Sprache? Gemeinverständliche Beiträge zur Beantwortung dieser Frage. (Zweite, verbesserte und stark vermehrte Auflage. 188 S. Leipzig, Teubner, 1898.) — In der Einleitung wird dargethan, dafs die Sprache »das eigenste Gut der Nation und zugleich der deutlichste Ausdruck und das Erzeugnis ihres Gemeingeistes« ist; das wird im weiteren Inhalt des Buches »an den volkstümlichen Vorstellungen über die Sprache, über die Bedeutung des Namens, und insbesondere über das Verhältnis des Namens, der Benennung des Gegenstandes zu dem Gegenstande selbst« näher erläutert und nachgewiesen. Der Verfasser hat auf seinen Fufswanderungen viel mit dem Volke verkehrt und seine Sprache belauscht; seine Erfahrungen, ergänzt durch diejenige anderer, hat er in vorliegendem Buche in leicht verständlicher Form niedergelegt; es ist besonders für den Volksschullehrer wertvoll, der das Volk kennen und verstehen mufs.

Die Brüder Grimm. Ihr Leben und Wirken in gemeinfafslicher

Weise dargestellt, von Dr. C. Franke. (Dresden und Leipzig, C. Reifsner, 1899.) Den Entwicklungsgang der Brüder Grimm und die Entstehung ihrer Werke zu verfolgen, bietet dem Lehrer eine reiche Quelle der Belehrung und Anregungen zum tieferen Eindringen in das Wesen und Leben der deutschen Sprache und Volkskunde; hierzu bietet das vorliegende Buch ein vorzügliches Hilfsmittel.

Das deutsche Volkslied. Über Wesen und Werden des deutschen Volksgesanges von Dr. J. W. Bruinier. (156 S. Geb. 1,15 M. Leipzig, B. G. Teubner, 1899.) — Der Verf. giebt in der vorliegenden Schrift eine gemeinverständliche Darlegung der Fragen, welche sich an eine der wichtigsten Erscheinungen des deutschen Volkstums, an den deutschen Volksgesang knüpfen; er tritt darin gleichzeitig als Erzieher und Lehrer auf. Als ersterer mahnt er uns ernstlich an unsere Pflichten hinsichtlich der Erhaltung und Pflege des Volksliedes; als letzterer führt er dem Leser die Entwicklung des Volksgesangs von den ältesten Zeiten an vor; viele Proben ergänzen die Darstellung.

Klaus Groth zu seinem 80. Geburtstage. Von A. Bartels. (Leipzig, Avenarius. 1899. 145 S. 1,75 M.). — Kl. Groth ist besonders als Dichter des »Quickborn« bekannt geworden, durch welches Werk er die neuere Dialektdichtung in Deutschland begründete. Er ist ein Kind des Volkes und wurde ein Lehrer desselben im weitesten Sinne des Wortes; denn als Volksschullehrer hat er seine Lebensarbeit begonnen, als Volksdichter hat er sie beendet. Seine Dichtungen, unmittelbar dem Volkstum entsprungen, wirken mit ihrer Unmittelbarkeit, Frische und glücklichen Leichtigkeit verbunden mit schwerwiegendem Inhalt tief aufs Gemüt des Lesers und fördern so dessen sittliche Bildung. Der Verfasser, auch ein Dithmarscher und zugleich ein mit Kl. Groth persönlich bekannter Litteraturgeschichtsschreiber, macht in der vorliegenden Schrift den Leser mit dem Lebensgang und den Schöpfungen des Dichters bekannt und giebt zugleich eine objektive ästhetisch-litterarische Würdigung desselben; er gelangt dabei zu der Ansicht, dafs er einer der grofsen deutschen Lyriker ist und daher mehr Aufmerksamkeit beanspruchen darf, als er bisher gefunden hat. Der Leser wird bei manchen Teilen der Schrift den Wunsch hegen, dafs der Verfasser tiefer hätte eindringen, sie eingehender hätte darstellen sollen; das Buch gleicht so in manchen Teilen einer Skizze, die der weiteren Ausführung bedarf. Bartels »Klaus Groth« wird aber dennoch vielen, welche sich nicht eingehend mit dem Dichter beschäftigt haben, willkommen sein; sie werden durch dieselbe wohl auch angeregt werden, sich eingehender mit demselben zu beschäftigen.

Skizzen aus unserem heutigen Volksleben. Gezeichnet von Fritz Andres. Zweite Sammlung. (Leipzig, Fr. W. Grunow, 1899.) — Der Verfasser hat das Volk in seinem Denken, Wollen und Handeln belauscht und giebt seine diesbezüglichen Erfahrungen in Form von Erzählungen, denen der Humor nicht fehlt, wieder; wer mit dem Volk verkehrt, wird auf jeder Seite Bekanntes finden, aber auch reichen Nutzen von der Lektüre haben.

Bücher und Zeitschriften.

Chemie, Einführung in die, von Lassar-Cohn, Prof. 299 S. 58 Abb. 4 M. Hamburg, Vofs.

Dittes von Goerth. 144 S. 1,50 M. Leipzig Klinkhardt.

Deduktion und Induktion von Gneisse. 39 S. 1,20 M. Strafsburg, Heitz.

Elektrizität, Neuere Fortschritte auf dem Gebiete der, von Prof. Dr. Richarz. 139 S. gbd. 1,15 M. Leipzig, Teubner.

Frohschammers philosoph. System im Grundrifs von Attensperger. 214 S. 3,50 M. Zweibrücken, Lehmann.

Goethe, Vorlesungen von H. Grimm. 6. Aufl. 575 S. 7 M. Berlin, Besser.

Kulturpflanzen, Unsere wichtigsten, von Dr. Giesenhagen, 141 S. gbd. 1,15 M. Leipzig, Teubner.

Lehrplans, Betrachtungen zur Theorie des, von Kerschensteiner, Stadtschulrat, Dr. 211 S. geb. 2,50 M. München, Gerber.

Naturgeschichtlichen Unterrichts, Methodik des, und Kritik der Reformbestrebungen von Lay. 124 S. 2,50 M. Wiesbaden, Nemnich.

Neuzeit, Pulsschlag der, von Schwendimann, Dr. 219 S. 2,40 M. Luzern, Räber u. Co.

Neu-Guinea von Dr. Krieger (Bibliothek der Länderkunde von Prof. Kirchhoff u. Fitzner, 5/6 Bd.) 535 S. 56 Abb. 32 Tafeln 4 Karten 11,50 M. Berlin, Schall.

Pestalozzis sämtliche Werke von Dr. Seyffarth, Bd. 1. 453 S. 4,50 M. Liegnitz, L. Seyffarth.

Ratkes Wolfg. pädag. Verdienst von Christoph, Dr. 56 S. Leipzig, Fleischer.

Unterricht, der darstellende, von Linde. 144 S. 2 M. Leipzig, Brandstetter.

Volksschul-Erziehung, die, im Zeitalter der Sozialreform von Lüer. 324 S. 3 M. Leipzig, Wunderlich.

Zoologie, Lehrbuch der, von Schmeil, Dr. 3. Heft. 145 S. Stuttgart, Nägele.

Die Umschau (Frankfurt a. M., Bechhold, wöchentlich eine Nummer, vierteljährlich 2,50 M.) gibt eine Übersicht über die Fortschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst in Form von Abhandlungen, Berichten, Betrachtungen, Mitteilungen, Bücherbesprechungen, Zeitungsschau usw. Sie ist besonders d. Lehrer-Lesevereinen zu empfehlen.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. 8 M.

Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt u. Geist von E. v. Grotthufs. Stuttg., Greiner u. Pfeiffer; vierteljährlich 4 M.

Von dieser Zeitschrift, (siehe: Neue Bahnen H. 4) liegt nunmehr auch der 2. Bd. mit reichem Inhalt vollendet vor; er reiht sich ebenbürtig dem ersten an. In dem nun folgenden 3. Bd. (II. Jahrgang) wird zunächst ein neuer Roman aus der Feder des Herausgebers zum Abdruck kommen, in welchem im Rahmen einer bewegten Handlung ein farbenreiches Bild aus den Kämpfen unserer Zeit entrollt werden soll. Wir halten die Zeitschrift besonders für Lehrer- und Volksbibliotheken geeignet.

Auch die illustrierten Zeitschriften »Zur guten Stunde« (Vierteljahrsheft 40 Pf.), »Für alle Welt« (Vierzehntagheft 40 Pf.), »Moderne Kunst« (Vierzehntagheft 60 Pf.) haben neue Jahrgänge begonnen; sie erscheinen alle drei im Verlag von Rich. Bong u. Co., Berlin W 57 und zeichnen sich durch guten Inhalt und vorzügliche Ausstattung, besonders hinsichtl. der Illustrationen, aus.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 11. *November* 1899. **X. Jahrg.**

A. Abhandlungen.

Zu Goethes hundertfünfzigstem Geburtstage.

Nach einem Vortrage von Rektor **L. Hohmann** in Berlin.

»Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt,
Der froh von ihren Thaten, ihrer Gröfse
Den Hörer unterhält, und still sich freuend
Ans Ende dieser schönen Reihe sich
Geschlossen sieht.«

Welcher unter uns hat in den Orten, wo Goethe weilte, nicht nachgeforscht, wo und wie er lebte, durchdrungen von der Wahrheit des Wortes: »Die Stätte, die ein guter Mensch betrat, ist eingeweiht für alle Zeiten?« Und die Denkmäler, die seine imposante Gestalt mit der breiten, hervortretenden Brust, sein von majestätischer Ruhe zeugendes Antlitz mit den grofsen, seelenvollen Augen, der hohen Stirn und den festen, regelmäfsigen Zügen verewigen, wir haben sie mit dem Gefühl höchster Verehrung geschaut. Wie könnten wir nun den wichtigsten Gedenktag im laufenden Jahre vorübergehen lassen, ohne uns unseres gröfsten Dichters zu erinnern, dessen Gedächtnis in diesen Tagen bei allen gebildeten Deutschen lebendig ist? Zwar ist es unmöglich, die Person des Dichters und seine poetischen und prosaischen Werke in der kurzen uns zur Verfügung stehenden Zeit gebührend zu würdigen. Diese Erkenntnis darf uns jedoch nicht abhalten, unseren Goethe heute zu feiern.

Vor 150 Jahren war's, dafs er in dem Hause am Hirschgraben zu Frankfurt a. M. das Licht der Welt erblickte. Unter der strengen Zucht seines wissenschaftlich gebildeten, reichbegüterten Vaters und der liebevollen Zusprache der gefühlvollen, redegewandten »Frau Rat« wuchs er heran zu dem Wunderkinde,

unter dem Einflufs wissenschaftlicher Studien zu dem genialen Jüngling und Mann, der früh die Welt durch herrliche Dichtungen in Erstaunen setzte. Von der Aufsenwelt wie ihr Liebling in die Arme geschlossen, hob ihn ein seltener Glücksfall über die Existenzfrage für immer hinweg. Auf diesem Gebiete lernte er den Kampf nicht kennen — wie z. B. Schiller — wohl aber in seinem Innern, in dem Streite seiner Gefühle, besonders in seinen vielgestaltigen Verhältnissen zum weiblichen Geschlechte.

Unter den Einflüssen, die in der Folge nachhaltig auf Goethe wirkten, stehen in erster Linie seine Berufsthätigkeit, sein Verhältnis zu Frau von Stein, seine italienische Reise und sein Freundschaftsbund mit Schiller. Um nach seinem Eintritt in den Staatsdienst seine Stelle völlig ausfüllen zu können, widmete er sich fast ganz seinem Berufe. Daraus erklärt sich die verhältnismäfsige Armut an litterarischen Erzeugnissen in dem ersten Jahrzehnt seines Aufenthalts in Weimar. Wie Schiller, so gelang es trotz der beruflichen Hemmung auch Goethe, aus Sturm und Drang, aus wilder Regellosigkeit, worin viele andere gut beanlagte Geister beharrten oder untergingen, zum höchsten Künstlertume sich zu erheben. Bei ihm vollzog unter den Nachwehen der lustigen Zeit von Weimar das milde Klima und die Kunst des Südens die Läuterung. Früh schon war er tief in das Schriftentum der alten Griechen und Römer eingedrungen. In Italien gab er sich vor allem dem Studium der plastischen Kunst und der Malerei hin. Hierdurch wurde seinem Talente, »die Figuren seiner Gedichte in plastisch festen Formen auftreten zu lassen und die Gestalten gleichsam mit körperlichen Linien zu umziehen«, Nahrung gegeben. Des weiteren war er bestrebt, sich mit den Gesetzen der Dichtkunst aufs genaueste bekannt zu machen und sich zu seinen Arbeiten die erforderliche Zeit zu nehmen. »Ja es ist zugleich mit dem Kunstsinn der sittliche, welcher grofse Erneuerung erleidet«, so äufsert er selbst. Und in der That, die schönsten, früher entferntliegenden Regungen sprofsten in ihm auf und spiegeln sich in seinen Schöpfungen aus jener Zeit ab; besonders Freundschaftsgefühle regten sich in der Ferne und durchströmen erwärmend seine Dichtungen »Tasso«, »Iphigenie«, »Egmont«. Daneben zeigte Goethe in dieser Zeit und fortan das höchste Interesse für naturwissenschaftliche Studien, und immer tiefer drang er in alle Zweige dieses Gebiets ein. So

war es denn bei ihm das Studium der bildenden Künste und der Naturwissenschaften, unter deren Einwirkung er aus der Gährung der Sturm- und Drangzeit zum deutschen Helenismus emporstieg: sein Weg ging von der Natur zur Kunst, der Schillers bekanntlich durch Geschichte und Philosophie zur Kunst. Aber gerade wegen der Verschiedenheit der auf sie wirkenden Bildungsmittel waren beide nach ihrer Vereinigung im Jahre 1794 imstande, in das Verhältnis des wechselseitigen Gebens und Empfangens zu treten.[1])

Die Liebe zur Kunst war Goethe angeboren. Das Gebiet der Natur lag offen vor ihm. Mit der Kunst ferner Zeitalter war sein Geist aufs innigste vertraut. Gleichwohl ist sein Dichten und Bilden »in seine Zeit verschlungen, nährt sich an ihr und wächst aus ihr hervor«. Dem Augenblick, der Gegenwart wendet er sich zu, greift das Weltgeschichtliche daraus heraus und hält es in seiner Dichtung fest. Seine Poesie erfüllt sich so mit allen den gährenden Elementen, die damals die Zeit bewegten. Was die Gemüter aller in Erregung versetzt, das durchzieht auch sein Inneres, und mit dichterischem Ahnungs- und Abneigungsvermögen ergreift er den Geist, der die Gesamtheit beherrscht. Seine Poesie eilt der Zeit voraus, sie treibt beschleunigend ans Licht, was die Zeitgenossen halb unbewufst in sich tragen und nähren. — Der mächtige Schöpfungsdrang, der Goethe belebte, forderte das Recht der freien Persönlichkeit; nur unter dieser Voraussetzung konnte er seine künstlerischen Fähigkeiten frei entfalten. Da nachahmungswerte Vorbilder fehlten, sah er sich bei Ausübung seiner Kunst ganz auf das eigene Können angewiesen. Ja es galt sogar, dem Hergebrachten mit Nachdruck zu widerstehen. Aus seiner Dichtung schöpfte er die Kraft zu dem unvermeidlichen Kampfe, kündigte allen konventionellen Satzungen den Gehorsam auf und rang sich durch zur Freiheit, um zur Wahrheit vorzudringen.

Wir haben uns an den Werken Goethes und unter dem Einflufs seines Beispiels herangebildet. Es fällt uns daher nicht leicht, uns zu vergegenwärtigen, wie die kühne Ursprünglichkeit in der Goethischen Dichtung auf Gefühl und Einbildungskraft der Zeitgenossen wirkte. Das Neue rifs die Gemüter übermächtig hin.

[1]) Vergl. meine Abhandlung »Prakt. Schulmann« 1894, Heft VI: Der Freundschaftsbund zwischen Schiller und Goethe.

Was in ihnen arbeitete und wühlte, fanden sie hier in ergreifenden Worten ausgesprochen und zur lebendigen Darstellung gebracht. Nur Tieferblickende erkannten, wie der geniale Dichter iene trüben Elemente künstlerisch geläutert und gereinigt hatte. — Die staatlichen Verhältnisse um ihn waren in steter Wandlung begriffen; auf die heftigsten Erschütterungen folgte äufsere Beruhigung. Nach und nach lenkte auch Goethes Poesie in mannigfach veränderte Richtungen ein. Die innige Beziehung zu den weltbewegenden Mächten behielt sie indes bei. Diese Beziehung tritt hervor in den Wahlverwandtschaften, den Wanderjahren, dem zweiten Teil des Faust, wie im Werther, im Prometheus und in den Anfängen der Faustdichtung. In einzelnen seiner Schöpfungen, wie z. B. in Hermann und Dorothea, verkörpert sich die Idee zur künstlerischen Vollkommenheit.

Schon früh stellte man der Poesie die Aufgabe, das Innere des Menschen zu enthüllen, die reine Menschlichkeit zur Darstellung zu bringen oder, wie Schiller sagt, der Menschlichkeit ihren möglichst vollständigen Ausdruck zu geben. Goethes Dichtergeist genügte dieser Forderung auf ganz eigene Weise. Seine Poesie zeigt uns in voller Anschaulichkeit die äufseren Zustände des Gesellschaftslebens. In wundersam verwickelte Verhältnisse gestellt, mufs der Einzelne seine Persönlichkeit behaupten. Genau genommen beginnt der Kampf im Geiste und Gemüt des Menschen und wird auch da durchgekämpft. Das Hauptthema der Goethischen Dichtungen, das in Abänderungen immer wiederkehrt, ist der Widerstreit des Menschen mit sich selbst, der aufgedrungene Kampf mit den Mächten, die er im eigenen Busen hegt. Er erwächst und wird genährt aus den Widersprüchen, die in das Innere der menschlichen Natur gelegt sind und ihre Eigenart ausmachen: aus dem Mifsverhältnis zwischen Wollen und Können, der Sehnsucht nach unbeschränkter Erkenntnis, aus dem Wunsche, im Anschauen, Geniefsen und Handeln das All zu umfassen, aus dem Gefühl der Beschränkung, das uns zur Entsagung zwingt. Diese Rätsel des menschlichen Wesens werden dadurch erzeugt, dafs der Mensch nach einer Auslassung Goethes »Ausgeburt zweier Welten« ist. Aus seinem eigenen Innern steigt herauf, was ihn beseligt und mit sich selbst entzweit. Die äufseren Einwirkungen sind nicht so mächtig, dafs sie der Mensch nicht besiegen, dafs er sich nicht selbst bestimmen könnte. Er ist der

Urheber seines Geschickes, mag er nun im Ringen mit seiner Natur den Sieg davontragen, oder den zwiespältigen Mächten in seinem Innern, die ihn nicht zur Einheit mit sich selbst kommen lassen, unterliegen. Werther, Tasso und Faust erleiden zwar gewisse äufsere Einflüsse, die sie nicht abwehren können; aber ihre Macht tritt weit zurück hinter den Gewalten, die in ihrem Innern wirksam sind. Hier erfolgt die Entscheidung ihres Geschickes; keine äufsere Macht vermag sie zu hemmen oder zu wenden. »Wie die Krankheit in ihnen selbst sich erzeugt, so können auch nur sie selbst sich Heilung gewähren.« Die sittliche That allein vermag hier zu überwinden.

In Goethes Poesie spiegelt sich sonach der Inhalt der Zeit, zugleich bewahrt sie das engste Bündnis mit dem Menschengeiste. Seine Schriften sind »aufklärende Urkunden und sprechende Denkmale« jener wichtigen Epoche deutschen Lebens, in denen sie entstanden sind. Man hat Goethe den Erneuerer antiker Dichtkunst genannt. In einem weiteren und tieferen Sinne feiert man ihn als den Dichter der neuen Zeit. Ein grofser Irrtum war's, ihn der Vergangenheit zuzuweisen und seine Dichtung als den Abschlufs früherer Kunstepochen zu betrachten. Die Goethische Poesie steht im Einklang mit dem Denken und Streben der modernen Menschheit; sie leitet eine neue Dichtungswelt ein und deutet hin auf künftige Entwickelungsstufen, deren Gestaltung wir nicht absehen können.

Goethe mufste, seiner Eigenart entsprechend, der gröfste Lyriker unter allen Dichtern werden. Mit der Fülle des Herzens verband er eine immer wahre, lebendige Empfindung. Es ist sein unsterbliches Verdienst, die Dichtung des Gefühls zu Ehren gebracht zu haben. Im Umgange mit der Natur hatte er gelernt, stets innerlich wahr und ehrlich zu sein. Seine Gedichte sind Gemeingut der Menschheit geworden. Manches Goethische Gedicht gilt als Volkslied. — Seinem Anschauungs- und Darstellungsvermögen entsprach ganz die epische Form. Die menschliche Natur zog ihn mehr von der Seite der geistigen Eigenschaften als der Leidenschaften an; in letzteren interessierte ihn das Rätselhafte derselben, nicht die heftige menschliche Regung. Es war daher ganz natürlich, dafs er sich zur epischen Dichtung hingezogen fühlte und seine Romane sind durchaus psychologisch.

— Weniger entsprach seinem Wesen das Tragische, wenn ihm auch im einzelnen die höchsten dramatischen Wirkungen gelangen. Er selbst bekannte Schiller, er wisse nicht, ob er eine wahre Tragödie schreiben könne; schon vor dem blofsen Unternehmen erschrecke er und sei beinahe überzeugt, dafs er sich durch den blofsen Versuch zerstören werde.

Seiner Geistesrichtung nach war Göthe Realist. Er sah in der Wirklichkeit das Ideal verkörpert und hielt sich fern von aller Abstraktion. Nur eigene Erfahrungen, was er an sich und in sich erlebt hatte, sichtete und gestaltete seine Einbildungskraft. Seine Werke haben daher Ähnlichkeit mit Bekenntnissen. Deshalb stellte er wirkliche Menschen mit all ihren Vorzügen und Schwächen dar, ein Egmont, ein Klärchen, Gretchen. Die herrliche Naturwahrheit Goethischer Frauengestalten ist eine der Hauptzierden seiner Schöpfungen. Des weiteren gilt Goethe als objektiver Dichter. Er schaut die Dinge unmittelbar wie sie wirklich sind, steigt von der Natur aufwärts, geht von der Wirklichkeit aus und läfst sie nie weit aus dem Auge. Das wirkliche Leben mit seinen Besonderheiten bildet die sichere Grundlage seiner Dichtungen und erhebt sich zu poetischen Gestalten. Seine Gröfse liegt darin, dafs er sich nicht im Einzelnen, Kleinen verliert, sondern wirklich zur poetischen Allgemeinheit aufsteigt.

Mit Recht preisen wir Goethe als den gröfsten Künstler in unserer Litteratur. Da er es wie keiner verstand, die Sprache der Natur zum Echo des Menschenherzens zu machen, bringt seine Lyrik alle Stimmungen und Gemütsverfassungen mit Innigkeit und Lieblichkeit zum Ausdruck. Wir vernehmen bei ihm die vielgestaltige Sprache der Natur, den eigenen Gesang des grünenden Baumes, des rauschenden Baches, und jede Quelle, jeder Fels, jeder Baum hat uns etwas Eigentümliches zu erzählen. Seine schaffende Kraft steht mit seinem gegenständlichen Denken in innigster Verbindung. Alles, was er ergreift, bildet sich unter seinen Händen zu unverrückbarer Gestalt. Wir erstaunen über die Menge des ungesuchten Materials und wie der Bildner ganz in seinem Stoffe aufgeht, sich ihm liebend anschmiegt. Treffend singt hierüber Schiller:

»Schlank und leicht, wie aus dem Nichts gesprungen,
Steht das Bild vor dem entzückten Blick,
Alle Zweifel, alle Kämpfe schweigen

In des Sieges hoher Sicherheit.
Ausgestofsen hat es alle Zweifel
Menschlicher Bedürftigkeit.«

An Goethes Schreibweise endlich erfreut uns die Reinheit, Leichtigkeit und Glätte der Sprache. Mit der Anwendung von Bildern geht er im Gegensatz zu Schiller sehr sparsam um, weifs vielmehr ein Bild von dem Gegenstande selbst mit einem Worte hervorzuzaubern. Was Wilhelm Meister im Hinblick auf den Dichter überhaupt sagt, das gilt in eminentem Sinne von Goethe selbst: »Der Dichter mufs ganz sich selbst, ganz in seinem geliebten Gegenstande leben. Er, der vom Himmel innerlich auf das köstlichste begabt ist, der einen sich immer selbst vermehrenden Schatz im Busen bewahrt, er mufs auch von aufsen ungestört mit seinen Schätzen in der stillen Glückseligkeit leben, die ein Reicher vergebens mit angehäuften Gütern um sich hervorzubringen sucht.«

Ich würde meine Aufgabe nur sehr unvollkommen lösen, wollte ich in Goethe heute nur den Dichter feiern. Wer Goethe nur als solchen kennt, der kennt ihn nur halb. Kein Gebiet menschlichen Wissens ist ihm fremd geblieben. Jede menschliche Thätigkeit, jedes menschliche Streben nötigte ihm Theilnahme und Interesse ab. Aus den eingehenden Goetheforschungen, den Schriften der Goethegesellschaft, ist zu ersehen, was alles er für das Schauspiel schrieb und wie er als Theaterdirektor kaum weniger grofs dasteht, wie als Dichter und Übersetzer von Dramen. Auch als Staatsmann diente er mit rastlosem Fleifse seinem Fürsten und seinem Volke. Dazu hatte er einen sehr ausgedehnten Umgang. Jedermann von einigem Ruf, der nach Weimar kam, wollte Goethe sehen. Seine Briefe, Prosaschriften und Abhandlungen enthalten eine solche Fülle menschlichen Wissens, menschlicher Teilnahme und Lebenserfahrungen, dafs sie für ewige Zeiten Fundgruben von Anregungen und Belehrungen bleiben werden. Am bekanntesten sind ja Werthers Leiden, die Wahlverwandtschaften und Wilhelm Meister, dessen letzter Teil den romanhaften Charakter verliert und in den lehrhaften übergeht. Durchgängig belehrend wirkt auch Dichtung und Wahrheit. Wir schätzen sie als eine der herrlichsten Prosaschriften und zugleich als eine unübertroffene dichterische Leistung. Vorzüglich sind die Charakterschilderungen und die Darstellungen von Scenen, Landschaften und persönlichen Erlebnissen. Alles bleibt

unvergänglich und erinnert an ein herrliches Sammelwerk der Litteratur- und Kunstgeschichte. Die italienische Reise und die Briefe aus der Schweiz erwuchsen aus Briefen, die Goethe an Frau von Stein richtete. Neben sinnigen Betrachtungen, die sich an die Denkmäler des Altertums oder an ihre Überreste anschliefsen, stehen herrliche, der unmittelbaren Gegenwart gewidmete Schilderungen. So beschreibt er den römischen Karneval und das frisch pulsierende Leben Venedigs. Und so können wir andere Prosaschriften aufschlagen — die Campagne in Frankreich, die Blätter: »Aus einer Reise am Rhein, Main und Neckar«, die »Annalen oder Tag- und Jahreshefte«, die Rezensionen etc. — überall haben wir die Empfindung, dafs so nur ein Dichter schreiben kann. Dazu treten nun Goethes spezifisch wissenschaftliche Werke — die Metamorphosen der Pflanzen, die Farbenlehre, die Optik. Die Beschäftigung mit den Naturwissenschaften zieht sich ja, wie die mit dem Faust, durch sein ganzes Leben hindurch und es ist bekannt, dafs sich seinen Untersuchungen grofse Naturforscher der Neuzeit zuwenden, weniger, weil sie überall das Richtige treffen, als vielmehr, weil sie in trefflichster Form eine Fülle von Belehrungen und Beobachtungen bieten. Gelassen wird Satz auf Satz, Gedanke auf Gedanke entwickelt. Nirgends tritt uns die gehaltlose Phrase entgegen. Leeres Wortgepränge war Goethe fremd. Eine überwältigende Fülle von Mitteilungen bieten die prosaischen Schriften, und jede einzelne ist ein Meisterstück schriftstellerischer Behandlungsweise.

Nur mit wenigen Worten brauche ich schliefslich noch auf Goethes Stellung zu unserer Berufswissenschaft, zur Pädagogik, einzugehen. Sind doch im Jubiläumsjahre die Spalten der pädagogischen Zeitungen und Zeitschriften voll von der hohen Bedeutung des Dichterfürsten für unser Fachstudium, und die pädagogischen Encyklopädien würdigten von jeher den Dichter in dieser Richtung. Goethe lebte in der Zeit, die man mit Vorliebe das »pädagogische« wie das »philosophische« Jahrhundert nennt. Es wäre verwunderlich, wenn ein so allseitig gebildeter Geist wie Goethe sich nicht über die damals in ihrer Wichtigkeit erkannte Kindererziehung geäufsert haben sollte. Die Bedingungen, denen Natur- und Menschenleben unterworfen sind, hatte er aufs klarste erkannt; aus dieser Erkenntnis heraus flossen die reichen Offenbarungen für die Erziehung des Einzelnen und der Gesamt-

heit, die wir ihm zu danken haben. Was unser Dichter giebt, ist aus dem Leben gegriffen, durch besondere Ereignisse veranlafst, durch langjährige Erfahrung abgeklärt und in eine durchsichtige Form gebracht. Durch ihre Unmittelbarkeit müssen seine Aussprüche nur gewinnen. Aufgabe der Erziehung ist nach ihm die Ausbildung des Einzelnen zu einer geschlossenen Persönlichkeit, die sich in den Dienst des Ganzen stellt. Als den schönsten Erfolg der Volksbildung denkt er sich in dichterischem Vorahnen die Gründung eines allgemeinen sittlichen Weltbundes, der alle Menschen mit ihren geistigen und körperlichen Kräften vereinigt. Der Einzelne soll sich stets als Glied des Ganzen betrachten und über sein Verhältnis zu der Gesamtheit sich Klarheit verschaffen. Das sittliche Streben wird dem Menschen erschwert durch entschiedene Triebe, die seiner Thätigkeit eine verkehrte Richtung geben wollen. Wir müssen daher in aufrichtigem Streben nach Selbsterkenntnis die prüfenden Blicke ins eigene Innere lenken. Hier finden wir den für uns mafsgebenden Richter, das Gewissen. Das Gewissen irrt nicht; es bedarf keines Ahnherrn. Um vollkommen zu werden, mufs der Wille lernen, sich dem Gewissen zu fügen. — Auf diese inneren Richtersprüche lernt der Held der Wanderjahre merken, von dem es heifst:

»Zwar pflegt er nicht zu singen und zu beten,
Doch wendet er, sobald der Weg verfänglich,
Den ernsten Blick, wo Nebel ihn umtrüben,
Ins eigne Herz und in das Herz der Lieben.«

In den Wanderjahren kommt der Grundsatz der selbstbewufsten, thatkräftigen, freien Sittlichkeit zum vollen Ausdruck. Ihre Grundlage bildet die Beständigkeit der Gesinnung, die uns von Schwankungen befreit.

Ich mufs mich auf die Heraushebung von Goethes Ansichten über die Aufgabe der Erziehung beschränken. Auch hinsichtlich der Erziehungsmittel und vieler pädagogischen Mafsnahmen finden sich Auslassungen von wunderbarer Klarheit und tiefem Verständnis. Er nimmt die Bestrebungen Rousseaus und Fichtes auf und stellt sich in die Reihe derer, die das Heil der Menschheit von einer neuen Erziehungsweise erwarten. In den Goethischen Dichtungen finden sich feine, der Wirklichkeit abgelauschte Züge, dazu ein grofser Reichtum psychologischer Beobachtungen und wertvoller Hinweise, z. B.: »Echt ästhetisch —

didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüberginge da, wo es kulminiert.« — »Wenn auch die Welt im ganzen fortschreitet, die Jugend mufs immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.« Aus solchen und ähnlichen Aussprüchen kann die neuere Pädagogik Stützen finden für wichtige Gesetze, die den Unterricht in der Gegenwart beherrschen. Von einzelnen Sätzen und Ideen des Dichters gehen Anregungen und Gedankenbewegungen aus, die blitzartig das weite Gebiet des Erziehungswesens erhellen. Zweifelsohne fällt hierbei ins Gewicht, dafs Goethe nicht allein theoretisch Erziehungsfragen erörterte, sondern seine pädagogische Neigung auch praktisch bethätigte, schon im Elternhause gegenüber seiner Schwester Cornelia, wie später gegenüber Friedrich v. Stein. Hierüber berichtet Charlotte v. Stein ihrer Schwägerin: »Goethe hat Fritzen zu sich genommen und benimmt sich so verständig und gütig in seiner Erziehung, dafs man von ihm lernen kann. Er ist von den Wenigen, der Rousseaus inneren Sinn zu fassen weifs, und weil Fritz von Natur ein hübsches Ebenmafs in sich hat, macht's Goethe selbst Freude, sich mit ihm abzugeben.« Körner betrachtet Stein als ein pädagogisches Kunstwerk, und Schiller schreibt: Auch mir ist Stein immer eine sehr wohlthätige Natur gewesen.« Rein urteilt über Goethe als Erzieher: »Die Züge, welche Goethe uns in seiner Eigenschaft als Erzieher und als Theoretiker enthüllt, zeigen sein Bild uns im Lichte edler, reiner Menschlichkeit, das ein Beispiel gewährt, nachahmungswert für alle Zeiten«.

* * *

Gleich grofs ist Goethe als Dichter und Prosaist; seine Verdienste, die ihm als Staatsmann und als Pädagogen zufallen, werden mehr und mehr anerkannt. Mit ihm begann eine neue Zeit für unsere Sprache und Litteratur. Vor ihm galt die deutsche Sprache wenig auf dem Weltmarkte. Nachdem aber sein Werther von den Nachbarvölkern verschlungen worden war, fafste man die Möglichkeit ins Auge, dafs auch Deutschland eine Litteratur höheren Ranges haben werde. Die Versuche, die vor ihm mit einer mustergültigen Darstellung unserer Muttersprache gemacht wurden, wirkten nur auf einen engen, persönlichen Kreis. Goethes Verse brachten die Schillers in Flufs und beeinflufsten

Schlegel bei der Übersetzung Shakespeares. Seine Prosa wurde für alle Fächer des geistigen Lebens die mustergültige Ausdrucksweise. Auch unser Briefstil geht auf Goethe zurück; viele Wendungen weisen direkt auf ihn hin. Aus der Einheit der Sprache entsprang die wahre Gemeinschaft der höheren geistigen Genüsse, die unserer politischen Einheit vorarbeitete. Seit Luther hat kein Dichter oder Denker einen so nachhaltigen Einfluſs auf das geistige Leben ausgeübt wie Goethe. — Die lange Dauer seines Lebens ermöglichte es ihm, in der zweiten Hälfte zum Abschluſs zu bringen, was er in der ersten begonnen hatte. Er wirkte sanft und unmerklich und schrieb niemals zu dem Zwecke, sich eine Partei zu bilden. Seine Gegner lieſs er gewähren. Es war jedoch unmöglich, dem kühlen Geheimrat und späteren Staatsminister mit dem Doppelkinne aus dem Wege zu gehen. Für jeden Schriftsteller von Ruf war es ein Glück, mit Goethe in Verbindung treten zu können. Daſs er ein Mensch von höherer Begabung war, wurde ihm neidlos zugestanden. Jean Paul aber nannte ihn einen Olympier, der über der Welt throne, dem niemand etwas geben könne, der sich selber genug sei.

Nur eine umfassende und tiefgehende Kenntnis von Goethes Leben führt zu einer klaren Einsicht in Wesen, Form und Eigentümlichkeit seiner Dichtung. In Anerkennung dieser Thatsache schwillt die nach unserem Dichter genannte Litteratur von Jahr zu Jahr an. Es ist aber nicht richtig, daſs zum erhebenden Genuſs einer Goethischen Dichtung die Kenntnis der Zeit, in der sie entstand, der äuſseren und inneren Verhältnisse, die sie hervorriefen, erforderlich sei. »Ein Werk wahrer Kunst gleicht einer in sich fertigen Welt, die aus ihrem eigenen, lebendigen Mittelpunkte heraus ergriffen und begriffen sein will«. Kunstwerke, deren Gehalt offen daliegt, so daſs wir ohne Aufwand wissenschaftlicher Bemühungen ihn uns aneignen können, hat uns auch Goethe in den vollkommensten seiner Werke hinterlassen. Man trete deshalb mit offenem Sinn und aufgeschlossenem Gemüt an sie heran, vernehme die wechselnden Seelenklänge seiner Lieder und frage sich erst dann, welcher Stützen man bedarf, um noch tiefer in den poetischen Gehalt der Dichtung einzudringen. Von ihm selbst soll auch unsere Jugend in erster Linie erfahren, wie er schuf, wie er empfand

und dachte, wie sich Menschenleben und Weltgetriebe, Natur und Gottheit seiner Anschauung darstellte.

Vernehmen wir zum Schlufs einige Stimmen zeitgenössischer Vertreter des geistigen Lebens über den bestimmenden Einflufs Goethes für ihre innere Entwickelung und ihre Weltanschauung. Kultusminister Dr. Bosse sagt u. a.: »Goethe hat meine Entwickelung stärker beeinflufst als Schiller, Lessing und selbst Shakespeare, soviel ich diesen auch zu danken habe. — Je fester meine eigene Weltanschauung stand, desto unbefangener konnte ich die harmonische Schönheit und Menschlichkeit Goethes auf mich wirken lassen, mich an ihr erfreuen, Befruchtung und bleibenden Gewinn von ihr empfangen.« — Der Naturforscher Ernst Haeckel bekennt: »Die beständige Beschäftigung mit Goethes Werken ist seit einem halben Jahrhundert für mich die reichste Quelle geistiger Genüsse und der hellste Leitstern für meine innere Entwickelung geblieben. Für die Ausreifung meiner monistischen Weltanschauung ist Goethe in dreifacher Beziehung bestimmend gewesen — als Naturforscher, als Philosoph und als Dichter.» — Der Theologe Adolf Harnack schreibt: »Ich suche von Goethe die Ehrfurcht zu lernen vor dem, was über und neben und unter uns ist, dann — sicher zu beobachten, lebendig zu empfinden und durch rastlose Thätigkeit Stumpfheit und Hemmnisse zu überwinden.« — Der Dichter Ludwig Jacobowski äufsert sich dahin: »Die Erkenntnis von der wunderbaren Entwickelung der Persönlichkeit Goethes hat mir Stunden tiefster Weihe verschafft. — Der grofse Dichter, der unter dem Bogen seines Lebens die ganze Welt zur Dichtung seiner Seele erhebt . . . ist ein Teil der Weltseele, der Hauch Gottes.« — Und eine echt deutsche Künstlernatur, Hans Thoma, ruft voll Hingebung aus: »Goethes Werke wirkten alle, seit ich sie kenne, stark auf mich, seine Lyrik umschwebt mich oft, besonders wenn ich Landschaften male. — Goethe ist der Inbegriff aller Erhebung, deren die Seele beim Anblick der Natur fähig ist. Seine Gedichte sind der intimste Ausdruck der Liebe und Intensität des deutschen Geistes, wenn sein Blick, sein Gemüt erhoben wird in die Sphäre, welche die Götter lieben: in das Geheimnisvolle. Mag der Deutsche nun malen oder singen, mag er welche Kunst, welche Form wählen, in der er seinem inneren Leben Ausdruck giebt — ein Hauch von

Goethe wird ihn umschweben, denn Goethe ist deutscher Geist. Dieser Unsterbliche hat uns noch sehr viel zu offenbaren, denn er ist unerschöpflich, wie alles Lebendige.«

Wie der Staatsmann, der Gelehrte und der Künstler, so empfindet auch der einfache Mann des Volkes etwas von dem Goethischen Geiste in seiner Entwickelung, seinem Bildungsstande. Unmerklich ist ja der Goethische Geist in unsere Bildungselemente übergegangen. Unvergänglich wie des Dichters Werke wird auch das dankbare Gedenken der gesamten deutschen Nation sein: denn seine Gröfse, statt uns zu erdrücken, wird uns erziehen, erheben und beglücken.

Über die religiös-sittliche Bildung der deutschen Jugend durch nationalen Bildungsstoff.

Von **Dr. Braasch**, Schulvorsteher in Schwartau.

I.

Was ist eine Nation? Was ist nationaler Bildungsstoff? Wir verstehen unter einer Nation die Gesamtheit der von den Volksbeschreibern als zusammengehörend betrachteten Stämme mit sprachlichen, politischen und religiösen Einheitbestrebungen. Musterhaft für solche nationale Bestrebungen steht die jüdische Nation vor unseren Augen; vorbildlich zeigen uns noch heute einzig und allein die Juden eine nationale Erziehung durch Benutzung nationaler Vorbilder aus ihrer Geschichte (dem alten Testament), durch Benutzung ihrer nationalen Sprache (Hebräisch) und Litteratur (Psalmen etc.), sowie durch Benutzung ihrer nationalen Religion und Moral; denn bei den Juden stehen Religion und Moral im Dienste der Nationalität. Ein Volk bilden sie heute nicht mehr; sie werden es aber wieder dahin bringen, wenn die andern Völker fortfahren werden, ihre Jugend so zu erziehen, als ob ihre Kinder auch alle Juden werden sollten, was freilich nie angängig wäre. Was Moses dem jüdischen Volke war, was er diesem gab, das war Bismarck für das deutsche Volk, das schenkte uns Bismarcks Genie: die Erfüllung des sehnlichsten Wunsches, den Schiller im »Tell« zum Ausdruck bringt mit den Worten: «Wir wollen sein ein einig Volk von

Brüdern, in keiner Not uns trennen und Gefahr.« Moses gab seinem Volke durch seine Gesetzgebung alles, was das jüdische Volk grofs machte vor allen Völkern im Lande Kanaan; alles auch, was die Ursache davon ist, dafs gegenwärtig bereits unglaubliche Mengen von Werten und Kapitalien diesen wenigen Millionen Menschen als Eigentum und Besitztum gehören: eine Religion und Moral im Dienste der Nationalität. Unser Rabbiner sagt immer: »Ihr müfst denken!« — bei Ihnen heifst es immer: »Ihr müfst glauben!«, so sagte mir eine Jüdin.

Wenn unser Bismarck mit Recht als der »Moses« des deutschen Volkes bezeichnet wird oder bezeichnet werden kann, dann mufs ein ähnlicher Einflufs seitens Bismarcks obwalten, dann mufs Bismarck für die sprachlichen, religiösen und politischen Einheitsbestrebungen einflufsreich und vorbildlich gewesen sein, dann mufs er auch noch für uns ein Vorbild sein. In politischer Hinsicht dürfen wir Bismarck mit Recht einen Schöpfer und Träger des nationalen Gedankens und als den Schöpfer des deutschen Einheitsstaates, des deutschen Reiches, bezeichnen. In sprachlicher Hinsicht bilden Bismarcks litterarischen Erzeugnisse: Reden (16 Bände), Briefe, Proklamationen etc. einen nationalen Schatz; sie zeichnen sich aus durch die vornehme, gewählte, klassische Ausdrucksweise. Aber wie steht es denn um Bismarcks Verdienste um die religiösen Einheitsbestrebungen des deutschen Volkes? Ohne Zweifel sind auch solche unserm Dr. theol. Bismarck zuzuschreiben; denn das geflügelte Wort seiner Rede vom 6. Februar 1888: »Wir Deutschen fürchten Gott, sonst nichts auf dieser Welt!« (nach H. B. Grube), welches nach andern Quellen lautet: »Wir Deutsche fürchten Gott, aber sonst nichts in der Welt!» ist meines Erachtens zu betrachten als deutsch-nationales Glaubensbekenntnis, als das Glaubensbekenntnis eines modernen deutschen Christentums, wie das deutsche Volk es gegenwärtig stürmisch verlangt.

Schiller schon sagte: »Welche Religion ich bekenne? Keine von allen, die du mir nennst. Und warum keine? Aus Religion.« Und Goethe sagt im Faust: »Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube.« Und ferner: »Die Kirche hat einen guten Magen, hat ganze Länder aufgefressen und doch noch nie sich übergessen. Die Kirch allein, meine lieben Frauen, kann ungerechtes Gut verdauen.«

In Friedrichs des Grofsen Staaten sollte bekanntlich jeder nach seiner Façon selig werden können; »ein Wort von grofser Tragweite, wodurch das Recht freier Prüfung in einer viel weitergehenden Weise als in der Reformation anerkannt,« das Recht freier Prüfung gewährleistet und der Staat von der Kirche emanzipiert wird. In Übereinstimmung mit solchen Grundsätzen erklärt dann das preufsische allgemeine Landrecht in seiner schlichten Redeweise: »**Die Begriffe der Einwohner des Staats von Gott und göttlichen Dingen . . . . können kein Gegenstand von Zwangsgesetzen sein.**« (T. II, Tit. 11 § 1). Der Reichsgerichtsrat a. D. Mittelstädt sagt in seiner Schrift »Vor der Flut« folgendes: »Die menschlichen Begriffe von Gott und göttlichen Dingen sollten heute in jeder Form und Gestalt überhaupt nicht mehr einen Gegenstand unmittelbarer oder mittelbarer staatlicher Beeinflussung abgeben. Gerade in Deutschland mit seiner die ganze Nation durchziehenden Spaltung der kirchlichen Bekenntnisse und seinem aufs äufserste zersplitterten religiösen Parteiwesen drängt sich ein derartiges Gebot der Staatsraison besonders vernehmlich auf. Jede Art stiller oder offener Parteinahme für die eine oder andere Konfession, die eine oder andere Form des Glaubens oder Unglaubens mufs die deutsche Staatsgewalt in einen ihrem Wesen feindseligen Gegensatz hineinziehen gegen alle dissentierenden Volksbestandteile. Die deutsche Reichsgewalt, das deutsche Kaisertum als solches ist ein rein politisches Gebilde, religiös absolut indifferent, weder katholisch, noch protestantisch, weder christlich, noch heidnisch.« — Gemäfs dem Ministerialerlafs betreffend die Nichtbestätigung von Angehörigen der sozialdemokratischen Partei als Mitglieder von Schuldeputationen und Schulvorständen hat die preufsische Volksschule die Aufgabe, »dafs die heranwachsende Jugend nicht nur in den für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten unterwiesen, sondern auch zu gottesfürchtigen, sittlichen und vaterlandsliebenden Menschen erzogen werde.« »Die sozialdemokratische Partei, so heifst es weiter, erstrebt ausgesprochenermafsen die Beseitigung der bestehenden staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung. Schon daraus ergiebt sich folgerichtig, dafs ihren Mitgliedern die Wahrnehmung obrigkeitlicher Befugnisse von Staatswegen nicht anvertraut werden kann. Sie steht nach ihren programmatischen

Kundgebungen in einem grundsätzlichen Gegensatz zu den Aufgaben der preufsischen Volksschule.«

Die Volksschule erstrebt demnach neben den für das bürgerliche Leben nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, d. h. neben einer modernen Lebensweisheit, beruhend auf deutscher Kulturgeschichte, deutscher Litteratur, deutscher Erdkunde, Physik des täglichen Lebens, Chemie des Hauses und der Küche, Gesundheitslehre, Ernährungslehre etc. noch dreierlei: Religiosität, Sittlichkeit und Vaterlandsliebe. Denn der deutsche Nationalcharakter soll ein Dreibund sein aus Religiosität, Sittlichkeit und Vaterlandsliebe.[1])

Aus diesem Grunde brauchen wir ein neues, deutsches Christentum, eine neue, nationale Religion; denn das Christentum an und für sich ist nicht national, sondern international, antinational, kosmopolitisch oder weltbürgerlich.

»Wir Deutschen fürchten Gott« etc.

Dies Bismarcksche Wort eignet sich zum nationalen Glaubensbekenntnis. Es war ein glücklicher Gedanke, mit diesem Bismarck-Worte das Bismarck-Denkmal auf dem Knievsberg in Nordschleswig zu schmücken. Ein herrlicher Gedanke! In der That. Jedes Schulkind behält diesen Satz, nachdem es denselben ein einziges Mal oder einige Mal ausgesprochen; denn dieser Gedanke liegt dem Deutschen sozusagen im Blute; er ist mit der Muttermilch eingesogen. Ich kann mir keine deutsche Mutter denken, die es nicht so halten sollte, dafs sie dem Kinde, sobald es die Worte lallen, stammeln, sprechen kann, das bekannte kurze Gebet einprägt, welches lautet: »Fürchte Gott! Liebes Kind, Gott, der Herr, sieht und weifs alle Dinge. Amen.« Als Tobias meinte, dafs seine Sterbestunde gekommen sei, gab er seinem Sohne unter andern diese Mahnung: »Dein Leben lang habe Gott vor Augen und im Herzen.« Mein verstorbener Vater sagte mir einst beim Abschied, als ich zum ersten Male das Vaterhaus verliefs, diese Worte auf plattdeutsch: »Halte dich an Gott und an sein Wort.« »Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang, und meiden das Böse, das ist Verstand.« Dies ist ein allbekanntes Wort des alten Testaments. Warum dies Wort so inhaltsschwer, das brauche ich wohl nicht

[1]) So heifst es S. 33 in meiner Schrift: »Deutsche Nationalerziehung«, Lübeck 1898 bei Max Schmidt.

erst zu sagen. Ich sagte meinen Schülern zuweilen, dafs die Lebensweisheit nichts Anderes sei, als die Kunst, die drei allbekannten und allgefürchteten Häuser oder Anstalten zu meiden: 1. Armenhaus oder Armenanstalt, 2. Krankenhaus und Irrenanstalt sowie 3. Gefangen- und Zuchthaus oder die Strafanstalt.

Welch eine Quelle von Segen kann dies eine Wort werden: »Wir Deutschen fürchten Gott«. Wer Gott fürchtet, meidet das Böse. Gott fürchten heifst, den Weg der Tugend wandeln. Wenn dies Gelübde gehalten würde, es würde, wahrlich, die Zahl der Vergehen und Verbrechen, die Zahl der Erst-Bestraften nicht wie bisher von Jahr zu Jahr zunehmen!!! Und gleich inhaltsschwer wie der Vordersatz ist der Nachsatz, einerlei wie er heifsen möge: »aber sonst nichts in der Welt« oder »sonst nichts auf dieser Welt«. Der eine fürchtet, von seinem Ansehen einzubüfsen, wenn er dem Sirenenrufe der Menge nicht folgen würde; der andere will's nicht verderben mit den »bösen Buben«, die ihn in Sünde und Schande, vom schmalen Pfade der Tugend auf die breite Bahn des Lasters locken. — »Und wenn die Welt voll Teufel wär'« — so sang der Reformator Dr. Martin Luther. Wenn unsere Bauern oder Arbeiter und ehrbaren Handwerker allerlei Zauberkünste anwenden, wenn sie allerlei Geheimmittel aus dem 6. und 7. Buch Mosis benutzen unter Hersagen von allerlei Formeln und unter Verrichtung von allerlei Zeichen und anderem »Hokuspokus« — so ist das ein sehr deutliches und trauriges Zeichen von recht grofser Furcht, die mit »Gottesfurcht« gar keine Ähnlichkeit hat; ein klarer Beweis von Hexenglauben und Teufelsspuk. Ich könnte ein ganzes Buch schreiben über solche traurige Erlebnisse. Unsere guten Landsleute fürchten heutigen Tages noch gar mancherlei. Noch lange nicht ist in Erfüllung gegangen das Wort: »Wir Deutschen fürchten Gott, aber sonst nichts in der Welt«. Freilich ist's ein wahres Wort, ein Evangelium, die Morgenröte einer besseren Zeit!!! Denn: »Nach ewigen, ehernen, grofsen Gesetzen müssen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden.« (Goethe).

Weiter aber wird über den obigen Satz: »Wir Deutschen« etc. nicht geredet. Jede Erörterung wäre vom Übel; denn »die Begriffe von Gott und göttlichen Dingen .... können kein Gegenstand von Zwangsgesetzen sein.« »Das deutsche Reich ist kein Erzeugnis christlichen Glaubens oder

christlicher Kirchengeschichte: es ist die Errungenschaft des Hohenzollernschwertes und der rein weltlichen, unitarischen Kräfte aller Bestandteile deutscher Nation, der Katholiken und Protestanten, der Christen und Juden, der Gottesfürchtigen und der Gottlosen. Wir Deutschen verstehen unter Gewissensfreiheit noch etwas mehr, als die stille Duldung von jeglichem Kultus, und die Erlaubnis, nach eigener Façon selig zu werden. Insoweit Kaiser und Reich durch die lebendige Mitwirkung des Volkes gegründet und getragen sind, ist es überwiegend die geistige Vorarbeit und die leidenschaftliche Begeisterung des gebildeten Bürgertums gewesen, auf der diese deutsche Einheit volkstümlich ruht.« Mittelstädt, V. d. fl. »Den Geist dämpfet nicht«. 1 Thess. 5, 19. »Denn der Glaube ist nicht jedermanns Ding.« 2 Thess. 3, 2. »In Dingen des Glaubens darf kein Zwang herrschen.« (Kaiser Wilhelm II.) Es eine allbekannte Thatsache, dafs hochangesehene Professoren deutscher Universitäten von ihrer naturwissenschaftlichen Kenntnis her jede Zulassung des Gottesbegriffes leugnen. In einer grofsen deutschen Stadt spottet der Direktor des zoologischen Museums, ein hochangesehener Mann, darüber, dafs ein Kollege seine Kinder noch konfirmieren läfst. Ein Lehrer der Naturwissenschaft an einer höheren Staatsschule liefs sich nur noch civil und nicht kirchlich trauen. Doch sind dies alles hochangesehene sittlich strenge Männer. Ein Professor in einer deutschen Universitätsstadt, Vorsteher berühmter Werkstätten, hat diesen Fabriken ein Statut auf so tief sittlicher Grundlage gegeben, dafs es als Vorbild für jedermann gelten kann. In diesem Statut ist z. B. vorgesehen, dafs die wissenschaftlichen Leiter der Anstalt niemals mehr einnehmen dürfen als ein bestimmtes Vielfaches von dem, was der am geringsten bezahlte Arbeiter erhält. Damit hat der Professor sich und seinen Mitarbeitern freiwillig die Möglichkeit genommen, jemals über ein gewisses Jahreseinkommen hinauszukommen, und in dem Statut ist das feste Vertrauen ausgesprochen, dafs sich stets tüchtige, wissenschaftliche Kräfte finden werden, die den höheren Angeboten anderer Firmen widerstehen und der alten Firma treu bleiben unter Verzicht auf erhebliche persönliche Vorteile. Das ist im höchsten Grade sittlich gedacht, und doch läfst dieser Professor seine Kinder nicht taufen und leugnet überhaupt die Notwendigkeit der Gottesidee. Das ist Sittlichkeit ohne Religion.

»Wir Deutschen fürchten Gott, sonst nichts in der Welt.« Wenn wir nicht weiter darüber reden, so hindern und stören wir niemand daran, einen Begriff von Gott sich zu machen oder zu wählen, wie er seiner Individualität entspricht. Im Evangelium heifst es: »Gott ist Geist.« Im Johannisbriefe: »Gott ist die Liebe.» Der Muhamedaner sagt: »Gott ist Gott.« Fichte sagte: »Gott ist die moralische Weltordnung.« Bei glücklichen Familienverhältnissen wird die Liebe zum Elternhause die »Himmelsleiter«, zu dem »Geist der Liebe«, zu dem »Genius der Liebe.« Der Glaube an Gott, das »in ihm leben, weben und sein« wird aber leider vielfach gestört durch einen frühen konfessionellen d. h. dogmatischen Religionsunterricht. Man denke an den Streit ums sogenannte »Apostolikum«: Das Erzeugnis von 5—6 Jahrhunderten! Wir wollen Deutsche sein und Brüder. Wenn wir die deutsche Jugend für dies Gelübde erziehen, wenn wir »Bürger« heranbilden wollen, so mufs alles Konfessionelle aus der Schule fernbleiben; denn der konfessionelle Unterricht erzeugt neben Heuchelei auch noch Religionshafs, Klassenhafs, Rassenhafs, also Massenhafs. »Denn der Glaube ist nicht jedermanns Ding.« In die Schule gehört aber »das Märlein aus Vossens Luise«, welches von einem Katholiken, einem Reformierten und einem Lutheraner erzählt, von denen anfangs jeder pochte auf seinen allein heilbringenden Glauben, welche später aber den gemeinschaftlichen Gesang anstimmten: »Wir glauben all an einen Gott«. Für die Schule pafst ferner die Erzählung von den drei Ringen aus Lessings »Nathan der Weise«. Das Erste ist denn doch, dafs wir leben. Dazu bitten wir um »unser täglich Brot», und hierzu rechnet Luther mit Recht auch . . . den »Frieden«. Erst Frieden im Innern, dann kommt auch der Friede nach aufsen oder mit aufsen d. h. mit Nachbarvölkern. »*Concordia domi foris pax.*« Eintracht zu Hause, Friede draufsen. So lehrt mahnend die Inschrift des stolzen Holstenthores der alten Hansastadt und der Geibelstadt. Zu der Eintracht im Hause, in der Familie, in der Bekanntschaft und Verwandtschaft, in Dorf und Stadt, in Staat und Gesellschaft führt der Gedanke, dafs wir alle Deutsche, alle Brüder, alle Gottes Kinder sind. [1])

Wer aber an sich selbst erfahren hat, dafs das Gefühl des

[1]) »Dabei wird jedermann erkennen, dafs ihr meine Jünger seid, so ihr Liebe untereinander habt.« Hier ist gar nicht die Rede vom »Glauben«.

eigenen Wertes, welches durch fleifsiges Turnen und strenge Selbstbeherrschung und treue Pflichterfüllung erhöht wird, wer erfahren hat, dafs das Gefühl der eigenen Macht gegenüber der Macht der Natur uns über die Natur hinausweist, — wer die Thatsache erfahren hat, dafs man durch das Gebet in dem Gefühle der eigenen Macht gestärkt wird, der trägt in seiner eigenen Brust den Beweis für die Berechtigung unseres Glaubens an Gott, eines Glaubens, den keine naturwissenschaftliche Spekulation erschüttern kann. Daher sprechen wir wie Bismarck: **„Wir Deutschen fürchten Gott, aber sonst nichts in der Welt!“** Dies Bekenntnis ist kein Schlachtenruf, welcher die Nachbarvölker in Furcht und Schrecken versetzen oder sie zum Kampfe herausfordern soll, nein, das ist nur der Ausdruck des deutschen Selbstbewufstseins, das ist der Ausdruck der Gottseligkeit, der Ausdruck des deutschen Gemütes, welches gern jedem das Seine behalten läfst. Wir fürchten Gott d. h. wir respektieren die ewigen Weltgesetze, nach welchen die Ordnung in der Welt geregelt wird. Wir glauben daher an eine ausgleichende Gerechtigkeit; aber nirgends sehen wir ein Vergeben oder Vergessen: »Jedem das Seine.« Denn die Weltgeschichte ist das Weltgericht. Bismarcks geflügeltes Wort vom 6. Februar 1888: »Wir Deutschen fürchten Gott, aber sonst nichts in der Welt« läfst den Fürsten Reichskanzler als einen neuen Reformator erscheinen. Mit Freuden erinnern wir uns daher der Thatsache, dafs Fürst Bismarck zum Doktor der Theologie an der Universität Giefsen ernannt wurde. Sein nationales Bekenntnis wird hoffentlich dereinst die Morgenröte einer besseren Zeit bedeuten: ein starkes Band, welches die Geister und Gemüter mit einem Bande des Friedens umschlingt und der religiösen und politischen Spaltung **„Schach“** gebietet. Wenn Bismarcks Glaubensbekenntnis: »Wir Deutschen fürchten Gott, sonst nichts in der Welt« dereinst in den deutschen Häusern d. h. in den deutschen Familien und in den deutschen Schulen gelehrt und gelernt und beherzigt wird, dann wird es bald keinen Atheismus und Fanatismus aller Art mehr geben; denn die Religion, der Glaube an Gott, ist wie ein zartes Pflänzchen, welches den Namen trägt: *Noli me tangere* d. h. rühre mich nicht an. Aber der Dogmenglaube, der heute noch in den Schulen gelehrt wird, ist nicht jedermanns Ding; denn die Dogmen oder Glaubensätze sind eitel Menschenwerk.

Nach der Entlassung aus der Schule mögen die Unterscheidungslehren aller christlichen Sekten und Kirchen etc. vorgetragen werden; dann mag jedes Kind sich seine Konfession, seine Kirche oder Religionsgesellschaft wählen. Aber erst denken lernen und beobachten an der Natur und Geschichte, dann nach dem Worte der Schrift handeln, welche sagt: »Suchet in der Schrift.« Joh. 5, 39. Denn: »In Dingen des Glaubens darf kein Zwang herrschen«, sagte Kaiser Wilhelm II. Auch an diesem Kaiserworte darf man nicht tüfteln und nicht deuten. Unser religiöses Bedürfnis ist ebenso verschieden wie der Schwung unserer Phantasie. Wer aber in pharisäischem Hochmut auf seine Rechtgläubigkeit pocht, mag uns einen Beweis seines Glaubensmutes ablegen, indem er thut nach dem Bibelworte: »So sie etwas Tötliches trinken, wird es ihnen nicht schaden.« Markus 16, 18. Ich erinnere mich, vor 30 Jahren in Eutin, wo Vofs dereinst lebte, in einer geistvollen, liebeatmenden, duldungsvollen Predigt eines lutherischen Superintendenten und Geheimen Ober-Kirchenrates den Satz gehört zu haben: »Es ist nicht nötig, dafs wir alles glauben, was die Kirche lehrt.« Das nenne ich Glaubensfreiheit, Geistesfreiheit und Gewissensfreiheit. Das ist in Jesu Geist gesprochen, welcher sagte: »Ich bin der Weg.« Er will uns hinführen zum lieben himmlischen Vater wie ein Weg zum Ziele. »Wenn ihr betet, so sprecht: Vater unser« etc. »Der Vater will haben, die **ihn** also anbeten«. Joh. 4, 23. Daher soll die Schule nur das lehren, was alle glauben, die überhaupt glauben; aber man soll die Kinder mit Dogmen verschonen. Die Schule hat den Zweck, die Kunst zu lehren, glücklich zu werden. Und dies Rezept lautet mit biblischen Worten unter andern etwa folgendermafsen: »Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln etc.« Ps. 23. »Wenn ich mich zu Bette lege, so denke ich an Dich und wenn ich erwache, so rede ich von Dir!« »Selig sind, die reines Herzens sind.« Matth. 5, 8. »Selig sind die Friedfertigen.« Matth. 5, 9. »Selig sind die Barmherzigen.« Matth. 5, 7. »Ihr soll vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.« Matth. 5, 4, 8. Matth. 19, 14. »Lasset die Kindlein zu mir kommen, ihrer ist das Himmelreich« d. h. also ihnen gehört das Himmelreich, sie sind darin, wenn sie niemand hinausstöfst, wenn sie niemand daran hindert. Nach diesem Rezept kommen wir von der kirchlichen Religion zurück

zu der Religion Jesu, zu der Religion dessen, von welchem geschrieben steht: Marci 6, 3. »Ist er nicht der Zimmermann, Mariä Sohn, und der Bruder Jakobi und Joses und Judä und Simonis? Sind nicht auch seine Schwestern allhier bei uns?« Matthäi 13, 55. »Ist er nicht eines Zimmermanns Sohn? Heifst nicht seine Mutter Maria? und seine Brüder Jakob und Joses und Simon und Judas? Und seine Schwestern, sind sie nicht bei uns?« Er kann unser Vorbild sein, weil »er war ein Mensch wie wir und doch ohne Sünde«. — Schiller drückt sich folgendermafsen aus: »Es mufs eine Tugend geben, die auch ohne den Glauben an Unsterblichkeit auslangt und auf Gefahr der Vernichtung das nämliche Opfer wirkt.« — »Sei vollkommen« etc. »Ein Gott ist, ein heiliger Wille lebt, wie auch der menschliche wanke« u. s. w.

Aber: Religiosität, Sittlichkeit und Vaterlandsliebe in inniger Verschmelzung, wie der preufsische Ministerialerlafs dies fordert, sehen wir nicht an Jesu, sehen wir überhaupt nicht in der Bibel, weder im neuen, noch im alten Testament, sondern nur an deutschen Vorbildern, an deutschen Helden, am herrlichsten an den grofsen Männern jener grofsen Zeit, welche uns Kaiser und Reich gebracht hat, also an Kaiser Wilhelm I. und seinen Paladinen und an deren Zeitgenossen z. B. an E. Geibel, dem Propheten und Herolde des neuen Deutschen Reiches. Das alte römische Reich deutscher Nation mufste zu Grunde gehen, weil das nationale Band fehlte, welches durch nationale Sprache, Litteratur und Geschichte, sowie durch nationale Religion und nationale Politik geschlungen wird um die zu einem Volke vereinigten Stämme. Religion und Politik verhalten sich wie Theorie und Praxis, wie Grund und Folge, wie die Quelle zu dem Bächlein, das ihr entquillt. Eine nationale Politik entströmt einer nationalen Religion, die eine ist nicht denkbar ohne die andere. Der Schöpfer des jüdischen Volkes war auch der Stifter der jüdischen Religion (Moses); Bismarck war gleichfalls beides: der Schöpfer des nationalen Einheitsstaates, des deutschen Reiches, sowie der Begründer, der Stifter einer nationalen Religion, ein neuer »*Praeceptor Germaniae*«, der Lehrer und Verkündiger eines nationalen Glaubensbekenntnisses: »Wir Deutschen fürchten Gott, sonst nichts in der Welt.« Über den deutschen Bund konnte Heine spotten: »O Bund, du Hund, du bist nicht gesund.« Als Bundestagsgesandter schrieb Bismarck einst an seine Schwester,

dafs es ihn nicht wundern werde, wenn nächstens dies erwähnte heinesche Lied auf allen Gassen gesungen und gepfiffen werden würde. Und über das alte römische Reich deutscher Nation schrieb Gustav Freytag folgendes: »Um die alte Kaiserei schwebte soviel Ungesundes, soviel Fluch und Verhängnis, zuletzt Ohnmacht und elender Formenkram, dafs sie uns noch jetzt ganz von Herzen zuwider ist. Von Pfaffen eingerichtet, durch Pfaffen geweiht und verpfuscht, war sie ein Gebilde des falschesten und verhängnisvollsten Idealismus, welcher je Fürsten und Völkern den Sinn verstört, das Leben verdorben hat. Schwer hat unsere Nation die innere unwahre Idee gebüfst, Jahrhunderte der Schmach und des politischen Verfalls sind aus ihr hervorgegangen.« Bismarck war ein ganzer Mann: deutsch durch und durch, deutsch in seinen Empfindungen, deutsch in seinem Denken, deutsch im Wollen und im Vollbringen. Sein deutsches Herz erglühte durch seine nationale Religion, diese war die Triebfeder zu seiner wahrhaft nationalen Politik.

Dafs er zur Erreichung seines hohen Zieles manchem wehe thun mufste, das ist etwas so Natürliches, wie Schmerzen bei einer jeglichen Geburt. »Wahre Gröfse des Gemüts führt oft nicht weniger zu Verletzungen fremder Freiheit, als der Egoismus und die Herrschsucht, weil sie um der Handlung, nicht um des einzelnen Subjekts willen handelt. Eben weil sie in steter Hinsicht auf das Ganze wirkt, verschwindet nur allzuleicht das kleinere Interesse des Individuums.« (Schiller.)

(Schlufs folgt.)

Goethe als Erzieher des deutschen Volks.

Von **H. Scherer.**

I.

Die 150. Wiederkehr des Geburtstages Goethes ist auch in der pädagogischen Presse nicht unbeachtet geblieben; man hat sich namentlich dessen erinnert, was er in seinen Werken an pädagogischen Gedanken uns hinterlassen hat. Wir wollen hier aber Goethe von einem etwas höheren Gesichtspunkte, ihn als Pädagogen in etwas weiterem Sinne des Wortes ins Auge fassen; wir wollen versuchen, Goethe als Erzieher des deutschen

Volkes darzustellen! In dieser Hinsicht steht er, das dürfte doch unumstritten sein, unter allen Dichtern am höchsten, wenn auch für die Schule uns andere, wie Uhland, näher stehen. Am kräftigsten von allen Erziehungsmitteln wirkt ja bekanntlich das Beispiel; es zieht zur Nachahmung hin, zu welcher besonders das Kind sehr geneigt ist. Hier bietet nun allerdings das Leben Goethes, abgesehen von allen Verirrungen, der Volksschule wenigstens kein besonders geeignetes Objekt; seine Lebensverhältnisse bewegen sich in andern Bahnen als die der Volksschüler. Aber die Entwicklung seiner Welt- und Lebensanschauung, die unter beständigem Kampf der Aufsen- und Innenwelt vor sich ging, sie bietet uns für den Erzieher selbst ein vorzügliches Erziehungsmittel; es zeigt ihm, wie auch die führenden Geister nur durch beständige Arbeit an sich selbst auf die Höhe gekommen, wie sie sich eine festgeschlossene Welt- und Lebensanschauung errungen haben, die in ihren Werken mit all ihren Wandlungen im einzelnen zum Ausdruck kommt. Von hier aus werden sie dann den Dichter und seine Werke besser verstehen, werden ihn geistiger erfassen und veredelnd auf sich wirken lassen; »unaufdringlich«, sagt Dr. Heinemann, »und absichtslos veredeln uns Goethes Werke, wie der Anblick der erhabenen Natur oder der Sixtinischen Madonna uns zu idealen Höhen emporhebt und ein Gefühl der Frömmigkeit, der anbetenden Verehrung in uns wachruft.«

Goethe genofs eine strenge Erziehung; der früh reife, reichbegabte Knabe wurde früh zu »strenger Pflichten täglicher Bewahrung« erzogen. Und das war ein Glück für ihn; denn er selbst sagt: »Was die menschliche Natur nur von Widersprüchen sammeln kann, hat mir die Fee Hold oder Unhold zum Patengeschenk gemacht.« Die übermächtige Sinnlichkeit mufste in die rechte Bahn gebracht, die unbändige Leidenschaftlichkeit bekämpft und beide mufsten dem Verstand und Willen unterworfen werden; der Sieg war errungen, als er sprechen konnte: »Von der Gewalt, die alle Wesen bindet, befreit der Mensch sich, der sich überwindet.« Der Kampf war nicht leicht; er hat ihn sein ganzes Leben geführt. Denn wie alle reichbegabten und nach den höchsten Zielen der Menschheit strebenden Menschen war er nie mit sich zufrieden, hat er die auch dem genialsten Menschen anhaftenden Mängel und Fehler immer bei sich am tiefsten empfunden; er hat sich daher auch selten vollkommen

glücklich gefühlt. Zeitgenossen, welche tief unter ihm standen, haben an ihm wie an seinen Werken alle, wenn auch oft nur scheinbaren Mängel und Fehler hervorgesucht, um ihn zu verkleinern, sich selbst aber den Schein einer Gröfse zu geben; voll Unwillen über dieses Treiben ruft er aus: »Da man an mein Talent nicht heran kann, verunglimpft man meinen Charakter.« Aber diese Feinde waren die Kraft, die »stets das Böse will und stets das Gute schafft«; sie trieben ihn zur steten Arbeit an sich, zum Kampf mit der Sinnlichkeit und zur Unterwerfung derselben unter das geistige Leben. Der leidenschaftliche Verehrer Rousseauscher Umsturzgedanken und Freiheitsideen kommt zur Anerkennung des Satzes: Nur das Gesetz kann uns Freiheit geben; er fühlt und erkennt, dafs nicht die Befriedigung der Leidenschaft, sondern die Beherrschung derselben durch den Geist, die edle Gesinnung und That, das wahre Glück des Menschen ausmachen. Nicht mehr umstürzen und niederreifsen will er, sondern versöhnen und durch Liebe und Geduld die Unbill des Lebens lindern; so hat er in der Iphigenie das Ideal der reinen Menschlichkeit erfafst, — es ist ein humanes und christliches. Nach dem Erreichen dieses Ideals hat er sein ganzes Leben gestrebt; wie er es erfafste, wie und durch welche Mittel er es erstrebte, zeigt uns eine genauere Betrachtung seines Lebens und Strebens und seiner Weltanschauung.

Das Schicksal hat Goethe mehr als viele Sterblichen begünstigt; es ist ihm erspart geblieben, dafs er wie mancher andere seine Jugend in der Schule der Entbehrung und des harten Zwangs verbringen mufste. So haben sich aus seiner Jugendzeit keine düsterne Schatten auf die spätere Lebenszeit hinübergezogen; so ist bei ihm nicht die Verbitterung des Gemüts entstanden, welche die Grundlage zum Pessimismus bildet. »Vom Vater hab ich die Statur, des Lebens ernstes Führen, vom Mütterchen die Frohnatur, die Lust zum Fabulieren«, so bekennt Goethe selbst; beide im Verein, Lebensernst und Frohnatur gaben seinem Leben die Stimmung. Der strenge Vater und die liebevolle Mutter leiteten seine erste Erziehung. Sie gewöhnten ihn durch Beispiel und Übung an regelmäfsige Thätigkeit, an ernste Arbeit; sie legten aber auch in ihn den Keim zu dem festen Gottvertrauen, das ihn auch bei den härtesten Schicksalsschlägen nie verliefs. Arbeit und Gottvertrauen, das waren die Grundsäulen

seines Glückes, das er in sich trug, wenn ihm dasselbe auch selten zum Bewufstsein kam; sie befestigten in ihm den Glauben an den Fortschritt der menschlichen Kultur, in dessen Dienst sein ganzez Leben stand, sie sind die Fundamente seiner Welt- und Lebensanschauung. Sie erzeugten in ihm den Drang nach Erkenntnis des Wahren, Schönen und Guten und führten ihn hin zu den Quellen dieser Erkenntnis, zum Natur- und Menschenleben; sie führten ihn aber auch hin zum Glauben an eine sittliche Weltordnung, an eine göttliche Vorsehung, in deren Hand das Schicksal des Menschen und der Menschheit ruht. Diese Weltanschauung und diesen Glauben, zu denen die Natur ihm die Anlagen gegeben und die Erziehung durch Vater und Mutter die ersten Keime in ihm entwickelt hatten, sind in ihrer Vollendung die Früchte seines ganzen Lebens.

Schon der Unterricht im elterlichen Hause, der in der Hand des Vaters und von Hauslehrern lag, so lückenhaft und einseitig er auch war, hat in dem jungen Goethe zwei wichtige Kräfte zur Entfaltung gebracht, die für seine Bildung und Lebensthätigkeit von entscheidender Bedeutung geworden sind, die Selbstthätigkeit und die Phantasie. Die öffentliche Schule hat Goethe nur kurze Zeit besucht; abgesehen von dem in den Winkelschulen von »Schulstöhrern und Herumläufern« erteilten Unterricht waren die der Zunft der Schulhalter anvertrauten Quartierschulen und auch das Gymnasium so elende Institute, dafs Goethes Eltern ihnen ihren Sohn nicht auf längere Zeit anvertrauen mochten. Der häusliche Unterricht erstreckte sich natürlich der Zeit gemäfs in der Hauptsache auf die sprachliche und die damit verbundene historische und litterarische Bildung; zur naturwissenschaftlichsn Bildung wurde mehr gelegentlich der Grund gelegt. Aber wohl gerade diese gelegentliche Pflege bei allerlei Experimenten des Vaters und bei dessen Seidenraupenzucht wies ihn hin auf eine scharfe Erfassung der Dinge und Erscheinungen mit den Sinnen; sein geistiges Auge suchte in ihnen das Wesen zu erfassen. Jeder Raum, in dem er sich befand, wurde für ihn eine Studierstube, jeder Gegenstand im Natur- und Menschenleben wurde ihm zum Lehrer. »Ich lasse«, sagt er »die Gegenstände ruhig auf mich einwirken, beobachte dann diese Wirkung und bemühe mich, sie treu und unverfälscht wiederzugeben. Das ist das ganze Geheimnis, was

man Genialität zu nennen beliebt.« Die sprachlich-historische Bildung war auf anschaulicher Grundlage auferbaut; Abgüsse, Bilder und persönliche Erlebnisse des Vaters, der Mutter und Verwandten bildeten den Gegenstand des Interesses und Lernens, an welchen sich die Lektüre und die sprachlichen Belehrungen anschlossen. Die alte Kaiserbrücke mit dem Standbilde Karls d. Gr., der Dom und der Römer veranschaulichten bedeutende Epochen der deutschen Geschichte; er erlebte in der eigenen Familie die Aufregungen des 7jährigen Krieges und schaute die Krönung eines deutschen Kaisers. Der dogmatische Religionsunterricht des Geistlichen liefs, weil ihm die Anschaulichkeit fehlen mufste, ihn kalt; auch auf den Universitäten Leipzig und Strafsburg fand sein religiöses Fühlen und Denken keine geeignete Nahrung, er mufste sich aus den Überlieferungen und dem Verkehr mit der Natur selbst die Wahrheit, die sein Gemüt und seinen Verstand befriedigen konnten, erarbeiten und erkämpfen. »Ich hatte die Bibel«, sagt er, »lieb und wert; denn fast ihr allein war ich meine sittliche Bildung schuldig, und die Begebenheiten, die Lehren, die Symbole, die Gleichnisse, alles hatte sich tief bei mir eingedrückt und war auf die eine oder andere Weise wirksam gewesen. Mir mifsfielen daher ungerechte, spöttliche und verdrehende Angriffe.« Der Pietismus, mit dem er in Berührung kam, konnte wohl sein Gemüt, nicht aber seinen Verstand befriedigen; in der Lehre von der Erbsünde und in der ganzen Erlösungslehre konnte er ihm nicht zustimmen. Ihm sagte auch die pessimistische Stimmung des Pietismus nicht zu, denn er war ein Weltkind, das die Natur und die Menschen geniefsen, sich mit ihnen und an ihnen erfreuen wollte; er sah in dem Natur- und Menschenleben das Walten des Göttlichen. Er versuchte seinen Drang nach Erkenntnis dieses Göttlichen durch theologischen und alchymistischen Studien zu befriedigen, aber es gelang ihm dies nur teilweise; erst als er tiefer in das Reich der Natur hinabstieg, Plato, Deskartes, Spinoza, Leibniz, G. Bruno, Voltaire, Rousseau, Holbach, Jacobi, Gellert, Wieland, Klopstock, Herder, Lessing, Kant, Shakespeare u. a. gründlich kennen gelernt hatte, konnte er auch seine Religion als Teil seiner Weltanschauung zu einem ihn befriedigenden Abschlufs bringen. Von besonderem Einflufs ist auf ihn Herder gewesen, zu dem er in Strafsburg und Weimar in persönliche Beziehungen trat

und dessen ganzes Streben in dem Gedanken aufging, die Kunst auf nationaler Grundlage aufzubauen. »Wer in einer fremden Sprache schreibt oder dichtet, ist wie einer, der in einem fremden Hause wohnt«, das war die neue Lehre, welche Herder verkündigte; nicht mehr um Nachahmung der Fremden, der Griechen oder Römer, der Engländer oder Franzosen, sondern um das dichterische Schaffen aus dem eigenen, dem nationalen Geistesleben sollte es sich handeln. Mit Herder predigt Goethe nun auch das vernünftige Gemütschristentum gegenüber dem Pietismus, dem Rationalismus und der Orthodoxie; »der Glaube, so ruft er aus, »ist das Empfinden der göttlichen Liebe, Gefühl ist alles«. Allmählich bildete sich so bei Goethe, beeinflufst von Herder und das Studium Spinozas und Rousseaus, ein mystischer Pantheismus heraus; in der unbelebten und belebten Natur glaubte er das Walten eines höheren Wesens zu erblicken, das im wahren Menschen und besonders im Ideal eines solchen, in Jesus, zur reinsten Erscheinung kommt; der Begriff der Gottheit geht ihm über die menschlische Fassungskraft hinaus. »Wer darf ihn nennen? und wer bekennen: ich glaub ihn? Wer empfinden und sich unterwinden zu sagen: ich glaub ihn nicht? Ich habe keine Namen dafür! Gefühl ist alles!« So lautet Goethes Bekenntnis im Faust, dessen erste Bearbeitung in diese Entwicklungsperiode Goethes fällt. Der Drang nach dem Ergründen der Wahrheit im Himmel und auf Erden und die Erkenntnis der Wertlosigkeit alles toten Wissens über das aufserhalb der Erfahrung Liegende gegenüber dem alleinigen und hohen Wert der Empfindung und des Gefühls kommt in ihm zur Darstellung. Aus dem Unbefriedigtsein an diesem Studium, das zur Verachtung der Kultur nach Rousseaus Vorbild und der Welt führt, entsteht bei Faust der Überdrufs am Leben; um zu erkennen, was die Welt im innersten zusammenhält ergiebt er sich dem Erdgeist, der ihm Befriedigung seines übermenschlischen Dranges zu versprechen scheint. Dieser sendet ihm einen seiner Geister, den Mephisto; er ist »ein Teil von jener Kraft, die stets das Böse will und stets das Gute schafft« und soll Faust in die Sinnlichkeit herunterziehen, damit er von dem ewigen Urquell, dem Idealen abgelenkt werde. Zum Sieg über diesen Versucher, die Sinnlichkeit, war Goethe in dieser Zeit noch nicht gelangt; die Heilung vom Lebensüberdrufs, die Erlösung von dem Unbefriedigtsein war in

der Brust des jungen Dichters durch die Erfahrung und das Leben noch nicht ausgereift. Aber er weifs den Weg dazu; er ahnt, dafs nur eine uneigennützige und tiefe Erkenntnis der Wirklichkeit, des Natur- und Menschenlebens, und ein darauf beruhender Glaube an Gott und die Unsterblichkeit zur Selbstbeherrschung und uneigennützigen Thätigkeit für das Wohl der Menschheit führen und dafs darin das wahre Glück zu finden ist.

Diese Reife erlangte Goethe erst in der Weimarer Zeit, in welcher die naturwissenschaftliche Bildung besondere Pflege findet und als neues geistiges Interesse neben die bis dahin allein herrschende Schaffenslust des Dichters tritt; die durch sie erweiterte Naturanschauung bildet nunmehr den eigentlichen und tiefsten Hintergrund seiner Weltanschauung. Nach eingehenden naturwissenschaftlichen Studien in der freien Natur und in dem einsamen Zimmer hat er in verschiedenen Schriften (»Metamorphose der Pflanzen, Farbenlehre« u. s. w.) Ideen ausgesprochen, die nicht ohne Einflufs auf die Entwickelung der Wissenschaft geblieben sind; sein Streben ging darauf hinaus, »die allgemeinen Gesetze, wonach die lebendigen Wesen sich organisieren« zu erforschen, soweit dies dem Menschen möglich ist, und in der Allheit der Erscheinungen der Natur den Erklärungsgrund für das Leben und Wesen des Individuums zu finden. Er findet in der Natur einen stetigen Entwicklungsgang von »der einfachsten Organisation Schritt vor Schritt zu der mehr verwickelten hinauf, um endlich die entwickeltste von allen, den Menschen, genetisch aus den Materialien des ganzen Naturgebäudes zu erbauen.« Dabei kommt ihm zur Erkenntnis, dafs in der Natur »nichts Willkürliches sondern alles langsam bewegendes, ewiges Gesetz ist.« Alle Arten verhalten sich für Goethe zueinander wie die verschiedenen Phasen eines in der Entwicklung begriffenen Individuums sich zueinander verhalten; sie sind nur historische Phasen einer Entwicklung, alle Typen finden sich schliefslich in einem höchsten und letzten Typus zusammen, und dieser ist vorhanden in der menschlichen Gestalt. Die Verschiedenheit der Erscheinungen erklärt Goethe aus dem im Innern eines jeden Lebewesens liegenden Entwicklungs- oder Bildungstrieb und aus den auf den Organismus wirkenden äufseren Bedingungen (Klima, Boden, Luft, Licht) und der Wechselwirkung der Organismen aufeinander. Dieser Entwicklungsgedanke fand

reichliche Nahrung bei Goethe durch den Verkehr mit Herder, der seit 1783 seine »Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit« aufzuzeichnen begann; »vom Stein zum Krystall, vom Krystall zu den Metallen, von diesen zur Pflanzenschöpfung, von den Pflanzen zum Tier, von diesem zum Menschen sehen wir die Form der Organisation steigen, mit ihr auch die Kräfte und Triebe des Geschöpfs vielartiger werden, und sich endlich alle in der Gestalt des Menschen, sofern diese sie fassen konnte, vereinen.« Mit Herder kommt Goethe zur Lehre von der allgemeinen Entwicklung, d. h. von der chronologischen Folge der Arten und der Zurückführung aller organischen Wesen auf eine Urform (Urpflanze, Urtier); es giebt für sie nur einen klassischen Typus, die vollkommene Menschengestalt. Goethe nahm lebhaften Anteil an dem Streit, der sich um die Berechtigung der einheitlichen Naturauffassung im Schofse der französischen Akademie zwischen Cuvier, dem Gegner, und Geoffroy St. Hilaire, dem Anhänger der einheitlichen Naturauffassung, abspielte; Goethe stellte sich selbstverständlich auf die Seite des letzteren. »Man wird Blicke in grofse Schöpfungsmaximen thun, in die geheimnisvolle Werkstatt Gottes! Was ist auch im Grunde aller Verkehr mit der Natur, wenn wir auf analytischem Wege blofs mit einzelnen materiellen Teilen uns zu schaffen machen und nicht das Atmen des Geistes empfinden, der jedem Teil die Richtung vorschreibt und jede Abschweifung durch ein innewohnendes Gesetz bändigt oder sanktioniert.« So rief Goethe aus, als er die Nachricht erhielt, dafs Geoffroy die einheitliche Naturauffassung und den Entwicklungsgedanken in öffentlicher Sitzung in Gegenwart eines grofsen Publikums verteidigt hatte. Goethe fafste den Entwicklungsgedanken in seiner ganzen Tiefe auf; aber die Zeit war für das Verständnis derselben noch nicht reif. Selbst die von dem Franzosen Jean Lamark (1744—1829) zu derselben Zeit unabhängig von Goethe aufgestellten Entwicklungsidee fand, obgleich er ein Zunft-Naturforscher war, keinen Anklang; er legte der Systematik die Verhältnisse der aufsteigenden Entwicklungsreihe zu Grunde, lieferte die erste zusammenhängende und konsequent durchgeführte Darstellung der Abstammungslehre. Zu dieser ablehnenden Haltung der meisten Naturforscher gegen die Entwicklungslehre trug nicht wenig die Deutung und Darstellung derselben seitens der

Schelling-Hegelschen Philosophie bei; hier erschienen die wunderlichsten Phantasiegebilde, welche die Entwicklungslehre bei den Naturforschern in Verruf brachte. Goethe hat die Philosophie von Kant, Fichte, Schelling und Hegel eingehend studiert; aber er liefs sich auch durch die glänzendste Darstellung von seiner real-idealen Auffassung nicht abbringen. Indem er die Einheit aller organischen Wesen und die Entwicklung derselben auf einer gemeinsamen Urform richtig erkannt hat, ist er ein Vorläufer Darwins geworden; mehr wie dieser aber hat er den inneren Bildungstrieb, der in der Urform ist und zur Entwicklung treibt, gegenüber den äufseren Einflüssen hervorgehoben. Die Urform ist ihm die Idee, der Typus, die ideale Pflanzen- und Tiergestalt, das in allen Pflanzen und Tieren enthaltene »Wesentliche derselben«; in ihm sind alle späteren Erscheinungen im Keim enthalten und der Trieb zur Entwicklung derselben. Neben ihm sind aber in jedem Individuum noch unwesentliche, im Typus nicht vorhandene Teile enthalten, die mit dem Typus entwickelt werden; indem sich diese unter dem Einflufs der äufseren Umstände verändern, entsteht die Verschiedenheit der Organismen. Jede Form derselben mufs aber eine solche sein, dafs der Organismus unter den gegebenen Bedingungen bestehen, leben kann; er mufs ihnen also angepafst sein und, wenn er in andere Lebensbedingungen kommt, sich ihnen anpassen. Der Fortpflanzungstrieb ist eine besondere Form des Bildungstriebes; während die Umbildung der Urform der Erhaltung des Einzelwesens dient, dient die Fortpflanzung der Erhaltung der Gesamtheit. So suchte Goethe eine Idee von den Grundgesetzen des Lebendigen zu gewinnen; dabei wurde es ihm klar, dafs dasselbe nichts Starres und Unveränderliches, sondern ein Etwas ist, was sich in fortwährender Umbildung, in fortwährender Entwicklung befindet; zur Feststellung der Art und Weise dieser Umbildung fehlten Goethe die Einzelbeobachtungen, welche Darwin und seine Nachfolger erbracht haben. Er hat aber im Geiste geschaut, was heute Naturwissenschaft und Philosophie uns klar vor Auge stellen; er hat durch das naturwissenschaftliche und philosophische Studium eine tiefere Erkenntnis der göttlichen Ideen in der Natur und im Menschenleben gewonnen.

Das Studium der Kantschen Philosophie führte ihn wieder zum Menschenleben zurück; er erkannte mit Kant als Pflicht

des Menschen, die Welt nach seinem Sinn und seinem innern Gesetz zu erfassen und im praktisch-sittlichen Handeln die so gewonnene Idee nach aufsen zu versetzen. Aber sowohl in der Philosophie wie in der Religion lehnt er jedes System oder jedes Dogma entschieden ab; er ist befriedigt, wenn »er sich auf der empirischen Höhe befindet, wo er rückwärts die Erfahrung in all ihren Stufen überschauen und vorwärts in das Reich der Theorie, wo nicht eintreten, doch einblicken kann« (Steiner). Nunmehr war er auch reif geworden zum Ausbau seines Faust, denn er hatte an sich selbst aufs tiefste erfahren, dafs freiwillige Selbstbeschränkung zum Glücke des Menschen unentbehrlich ist. Der Mensch mufs eindringen in das Natur- und Menschenleben, um von da aus sich selbst richtig zu erkennen; dann aber mufs er unter dem Beistand des überall herrschenden Göttlichen auch bestrebt sein, das Sinnliche in sich den ehernen Gesetzen des Sittlichen zu unterwerfen und für die Menschheit in diesem Sinne wirken. In Faust dämmert allmählich die Erkenntnis, dafs nicht die weltscheue Gelehrtenarbeit, sondern das Wirken des im Leben stehenden und mit den eigenen und fremden Leidenschaften kämpfenden und siegenden Menschen die wahre und menschenwürdige That ist; diese Erkenntnis ist zunächst bei ihm ein dunkler Drang zum Leben, zum Geniefsen und zum Erfahren der Freuden des Menschenlebens, aber fie wird ihm immer klarer. Kommt sie ihm aber auch nicht zur vollen Klarheit, gewinnt er auch nicht die volle sittliche Freiheit, denn »es irrt der Mensch, solang er strebt«, so ist das Streben darnach schon ein Verdienst, das reichlich belohnt wird, »denn wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen; das ist der Weisheit letzter Schlufs, nur der verdient sich Freiheit und das Leben, der täglich sie erorbern mufs.« Faust wird von endlich falschem Freiheitsdrang geheilt und zur wahren, sittlichen Freiheit erzogen, welche in der freiwilligen Unterordnung unter die für das Wohl des Ganzen gegebenen Gesetze besteht; er tritt in ein bestimmtes, thätiges Leben, ohne die errungenen Ideale zu verlieren. »Die That ist alles, nicht der Ruhm.«

(Schlufs folgt.)

B. Rundschau und Mitteilungen.

Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft.

IV.

(Schlufs.)

Welche praktischen Folgerungen und Forderungen ergeben sich aus der neueren Geschichtsauffassung für den Geschichtsunterricht? so fragt auch K. Lorenz in der oben bezeichneten Schrift (Der moderne Geschichtsunterricht). Und er antwortet: 1. »Möglichste Beschränkung des gedächtnismäfsigen Wissens auf das Mindestmafs des absolut unerläfslichen; als solches haben zu gelten diejenigen Thatsachen, Ereignisse, Verhältnisse und Personen, welche zum Verständnis der Entwicklung und des Fortschritts der Geschichte notwendig sind.« 2. »Mit der bisherigen einseitigen Betonung der politischen Verhältnisse, wobei Kriege und Schlachten einen ganz unverhältnismäfsig breiten Raum einnehmen, mufs langsam, aber entschieden und dauernd gebrochen werden«; denn »die Politik ist doch weiter nichts als ein Mittel, um die verschiedenen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Interessen der Gesellschaftsklassen unter sich (innere Politik) oder die nationalen Interessen der Völker nach aufsen hin (äufsere Politik) zu vertreten und zum Ausgleiche zu bringen. Kulturgeschichte im allgemeineren Sinne, d. h. Geschichte der materiellen, geistigen und sittlichen Entwicklung der Kulturvölker mufs Stoff des Geschichtsunterrichts sein«; dazu gehört auch die politische Geschichte in dem bezeichneten Umfange. Für den Geschichtsunterricht ergeben sich hieraus folgende Gesichtspunkte: »Geographische und ethnographische Voraussetzungen, sodann wirtschaftliche, soziale, kulturelle Verhältnisse in ihrer organischen Entwicklung betrachtet und daraus beurteilt. Bei jedem Ereignis oder Verhältnis ist klar zu legen, wie es sich aus dem Gegebenen, Vorhandenen und Ursächlichen heraus entwickelt hat, welche Bedeutung es für seine Zeit gehabt hat und welche Konsequenzen sich daraus für die Zukunft ergeben haben; Personen und Ereignisse sind aus ihrer Zeit heraus zu beurteilen, der Mafsstab unserer Zeit und unserer Anschauungen darf nicht an die Vergangenheit angelegt werden. Dabei ist die Bedeutung des persönlichen Moments in der Geschichte auf das richtige Mafs zurückzuführen, ohne es dabei zu unterschätzen; es mufs gezeigt werden, dafs bedeutende Männer der Geschichte auch einen bedeutenden Einflufs auf dieselbe geübt haben, dafs sie aber doch nur dann wirklich bedeutende und dauernde Erfolge errangen, wenn sie es verstanden, die treibenden und bewegenden Ideen ihrer Zeit zu erfassen und gewissermafsen in sich zu verkörpern. Die Verhältnisse der Gegenwart

entwickeln sich organisch aus denen der Vergangenheit; daraus folgt, dafs erstere ohne die letzteren gar nicht verstanden werden können. Da aber das Verständnis weitaus wichtiger ist als das blofs gedächtnismäfsige Wissen, so folgt daraus, dafs ein logisch-genetischer Geschichtsunterricht immer mit der Geschichte der Vergangenheit anfangen mufs.«

5. »Über die Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterrichts« handelt ein Schriftchen von Seminarlehrer Bär (Gotha, Thienemann, 1898). Er geht von dem Grundsatz aus, dafs die Geschichte es nur »mit den auf die Gesellschaft gerichteten Handlungen zu thun« hat; Staat und Gesellschaft sind also Gegenstand der Geschichte und Staats- und Gesellschaftskunde Gegenstand des Geschichtsunterrichts. »Das Ziel des Geschichtsunterrichts ist, den Willen der Schüler auf die Macht, das Recht und die Wohlfahrt des deutschen Volkes zu richten und die Schüler zu einem dementsprechenden Handeln zu befähigen und vorzubereiten. In der Geschichte lernen wir die auf die staatlich-gesellschaftlichen Zustände hinzielenden Handlungen der Menschen in ihrer Entwicklung kennen; einmal erstreben wir die Erkenntnis der Ereignisse an und für sich, in ihrer Individualität, in ihrem konkreten Sein; im andern Fall sehen wir, dafs das Ereignis nicht eine besondere von allen andern Erscheinungen völlig verschiedene Erscheinungsform zeigt, dafs vielmehr in dem Individuellen etwas Typisches, in dem Konkreten etwas Generelles enthalten ist. Die logisch geordnete Zusammenstellung der aus der Geschichte gewonnenen Erscheinungsformen ist der erste Teil der Staats- und Gesellschaftskunde in der Schule;« er umfafst die allgemeine Staatslehre, das Staatsrecht, das Völkerrecht, die Finanzlehre, die Volkswirtschaftslehre und die Verwaltung. »Der Weg zur Erkenntnis der Erscheinungsformen mufs der geschichtlichen Entwicklung derselben folgen und so die Einzelbegriffe zu Allgemein- und Gattungsbegriffen erheben«. Durch die Kenntnis dieser Erscheinungsformen gelangt der Schüler zum Verständnis der Gegenwart; »das methodische Mittel dazu ist der Vergleich. Vergleichen aber können wir einzig und allein nur deshalb, weil sich die Erscheinungsformen entwickeln und weil diese Entwicklung entweder bis in die Gegenwart hineinragt, sich innerhalb derselben noch vollzieht oder vorher abbricht;« hieraus ergiebt sich für die Stoffauswahl die Forderung: »Die Geschichte soll nur solchen Bewegungen nachgehen, die in die Gegenwart münden«, die also mit dem Leben der Gegenwart einen noch lebenden Zusammenhang haben. Die »regelmäfsig wiederkehrenden Beziehungen zwischen den Erscheinungen oder Erscheinungsformen nennt man Relationen oder empirische Gesetze; sie bilden den zweiten Teil der Staats- und Gesellschaftskunde in der Schule«. »Der Historiker«, sagt Ficker (Das deutsche Kaiserreich), »geht nicht blofs den einzelnen Thatsachen nach, er wird sie auch in ihrem Zusammenhange zu erfassen suchen, ihre Wiederkehr unter entsprechenden oder veränderten Verhältnissen verfolgen, das Übereinstimmende und das Abweichende in ihren Ur-

sachen und Folgen beachten; er wird demnach das rein Zufällige, das nur durch individuelle Willkür oder durch vorübergehendes Zusammentreffen Bestimmte zu scheiden suchen von den stetig wirkenden Ursachen, von den notwendig eintretenden Folgen. So werden sich ihm aus der Reihe vereinzelter Thatsachen allgemeine Gesetze der Entwicklung ergeben. Er wird sich überzeugen, dafs vieles, welches sich immer und überall unter entsprechenden Verhältnissen wiederholt, mit Notwendigkeit aus dem menschlichen Wesen folgt; er wird sich bei anderm, wenn es auch nicht immer und überall wiederkehrt, wenigstens überzeugen, dafs es sich mit Notwendigkeit aus den Bedürfnissen einer bestimmten Zeit, aus dem Charakter des betreffenden Volkes, aus den Eigentümlichkeiten dieses oder jenen Landes ergeben mufste. Und damit werden ihm denn die wichtigsten Haltepunkte gegeben sein zur Bildung von Urteilen über die Dinge der Gegenwart«. Der Schulunterricht mufs sich beschränken auf solche Gesetze, welche sich in der Geschichte hinreichend begründen und in der Gegenwart auch anwenden lassen; mit Rücksicht darauf und besonders um der staatskundlichen Belehrungen willen mufs die neuere und neueste Geschichte viel eingehender behandelt werden, als es bis jetzt geschieht.

Auch R. Fritsche hat »die Verwertung der Bürgerkunde im Geschichtsunterricht der Volksschule« in einem Schriftchen (Langensalza, H. Beyer u. S. 38 S. 50 Pf.) eingehend besprochen. »Die Schule«, sagt er, »hat ohne Zweifel die Pflicht, das heranwachsende Geschlecht für das Leben in Staat und Gemeinde so vorzubereiten, dafs ein jeder einstmals als Staatsbürger nicht nur das Leben in der Gesellschaft und im Staate recht verstehen und recht beurteilen lerne, sondern auch nach Beruf und sozialer Stellung seine Kräfte und seine Kenntnisse einzusetzen bereit sei für das Wohl der Gemeinde und des Staates«. Diese Aufgabe hat besonders der Geschichtsunterricht zu lösen; sein Ziel besteht »in der Anbahnung und Förderung der historischen Einsicht und des historischen Sinns, sowie in der Weckung und Pflege der vaterländischen Gesinnung und des Gemeinschaftsgefühls«, welch letztere der Ausflufs der ersteren sind. Er soll für diesen Zweck »in dem Schüler das Verständnis des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens in der Gegenwart« anbahnen; hierzu bedarf er als Ergänzung der Bürgerkunde. Durch sie »erlangt der Schüler Verständnis für die Wohlthaten, die ihm ein geordnetes Staatswesen bietet; mit dem Verständnis derselben bricht sich gleichzeitig die Erkenntnis Bahn, welchen Wert jede einzelne dieser Wohlthaten für den Einzelnen wie für die Gesamtheit hat, und dadurch lernt der spätere Staatsbürger wiederum den Staat als einen sittlichen Organismus schätzen, der durch Sicherheits-, Kultur- und Wohlstandspflege den idealsten Aufgaben der Menschheit gerecht zu werden bestrebt ist«. Er lernt daraus auch, »dafs das grofse Ganze nur gedeihen kann, wenn ein jeder treu und gewissenhaft seine Pflicht erfüllt, dafs es keine Leistung gibt, die entbehrt werden

kann, daſs die Arbeit des einen für das Gelingen des groſsen Ganzen ebenso wichtig und notwendig ist als das Gelingen der Arbeit des andern«. — »Aus der Bürgerkunde sind zur Ergänzung des Geschichtsunterrichts nur diejenigen Stoffe auszuwählen, welche mit der Geschichte in engster Beziehung stehen, in derselben also ihre Veranschaulichung und Erklärung finden;« in der Volksschule aber können mit Rücksicht auf die Zeit und die Fassungskraft der Schüler »nur diejenigen bürgerkundlichen Lehren im Geschichtsunterricht Verwendung finden, welche geeignet sind, das Ziel des Geschichtsunterrichts erreichen zu helfen. Wohl sind in jeder Geschichte verschiedene Seiten der Bürgerkunde veranschaulicht; aber nie treten dieselben in gleichem Umfange und in gleicher Stärke auf, sondern meist steht ein Zweig der Bürgerkunde ganz besonders im Vordergrunde und erscheint darum ganz besonders bevorzugt; ja man wird sogar die Wahrnehmung machen, daſs in einer Geschichtsepoche ein gesellschaftskundlicher Stoff nur unvollkommen hervortritt, d. h. daſs nur eine oder einzelne Seiten desselben klar und deutlich hervortreten, während die übrigen Seiten erst in einer späteren Geschichtseinheit Veranschaulichung finden. Es muſs unter allen Umständen daran festgehalten werden, daſs die einzelnen Kapitel der Bürgerkunde nur an diejenigen Geschichtspartien angeschlossen werden dürfen, welche die meisten Apperzeptionshilfen für dieselben bieten, und daſs bei jeder Geschichtseinheit nur so viel bürgerkundliches Material herangezogen werden darf, als durch die Geschichte klar und deutlich veranschaulicht wird. Dort, wo in der Geschichte die Lehensherrschaft, das Lehensheer und der Lehensdienst auftritt, wird man nicht umhin können, auf die erste Stufe der Steuerentwicklung einzugehen, die Notwendigkeit derselben zu erforschen und die Gründe der Art und Weise der Steuern aufzusuchen; hier wird dem Schüler zum erstenmale Einsicht gewährt in den Zusammenhang, der zwischen Landesschutz und Steuerwesen besteht«. Da nun der Geschichtsunterricht den Schüler mit den Grundsätzen für das staatliche und gesellschaftliche Leben, mit der Gesetzmäſsigkeit desselben bekannt machen soll, so ist es notwendig, »die gesellschaftlichen Lehren, welche in der Geschichte veranschaulicht sind, näher zu betrachten, sie als den Lehrgehalt der Geschichte zu fixieren und auf die gegenwärtigen Verhältnisse anzuwenden. Sammeln wir denn an geeigneten Stellen das Material und stellen wir es nach Gruppen zusammen, so erhalten wir einen Abriſs der Staatslehre; diese Staatslehre im kleinen gewährt uns auch Einsicht in das innere Getriebe des Staates und in die mannigfachen Äuſserungen und Formen des Lebens innerhalb desselben«. Der Geschichtsunterricht soll dem Schüler nicht bloſs »eine möglichst klare Kenntnis des sozialen, wirtschaftlichen und geistigen Lebens in Staat und Gemeinde der Gegenwart vermitteln, damit er später als Bürger sich darin zurechtfinde,« sondern er soll ihm auch das Verständnis erschlieſsen »für all die mannigfachen Lebensverhältnisse und sozialen Einrichtungen,

damit er nicht blofs das historisch Gewordensein derselben fühlt, sondern auch den Wert derselben für den Einzelnen und für die Gesamtheit mit gesundem Sinne beurteilen lerne. Dazu reicht aber weder das anschauliche Vorführen der Geschichte aus, noch genügt dazu die Heranziehung der gegenwärtigen Einrichtungen und Verhältnisse zur Beleuchtung der Vergangenheit. Durch derartige reiche Anschauungen kann wohl eine möglichst klare Kenntnis der Dinge erzielt werden; Verständnis, d. h. innere Einsicht aber beruht auf Reflexion, also auf einer denkenden Durchdringung des konkreten Stoffes, die durch wertendes Beurteilen und Vergleichen das Allgemeingiltige aus einer Reihe konkreter Einzelfälle heraushebt und sprachlich fixiert«.

6. Um die Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs nach den angegebenen Gesichtspunkten zu veranschaulichen, geben wir zum Schlusse noch einige praktische Ausführungen an der Hand der Schrift: Der moderne Geschichtsunterricht von K. Lorenz (München, Kellerer, 1897). 1. (Genetische Behandlung). Fruchtbarkeit der Germanen, Übervölkerung; wirtschaftliche Verhältnisse gestatten nur gewisse Maximalzahl von Einwohnern; Auswanderung der überschüssigen Bevölkerung in gröfseren Massen, da der Einzelne »recht- und friedlos« ist; Cimbern bitten um Saatkorn und Ackerland; Unmöglichkeit der Bewilligung seitens der Römer, Vernichtung usw. — 2. (Beeinflussung scheinbar geistiger Bewegungen durch soziale und wirtschaftliche Verhältnisse). Glaube an das bevorstehende Weltende um 1000 (1000jährige Reich der Apokalypse); Weltfluchtidee, Gottesfriede; Unterbrechung der Fehdezeit und Ritterstand; Verringerung der landwirtschaftlichen Rente durch Einführung der Geldwirtschaft, Steigerung des Luxus; Kreuzzüge als Abzugskanal für überschüssige Kräfte! — 3. (Benutzung der Bilder und Verwandlung des Geschehenen in Geschehendes). Altgermanisches Gehöft, Aufsatz: Heimkehr von der Jagd; eingehende Betrachtung: Gehöfte auf einem Hügel, Überschwemmungen, Übersicht; Anlage des Gebäudes, Bau — keine Arbeitsteilung etc.; Feld, Güteraustausch, Wertmesser (Rind), Naturalwirtschaft. Stadt: Anlage, Bau, Arbeitsteilung, Handwerk, Werkzeug; Handel, Wertmesser, Geldwirtschaft. — 4. (Vergleichende und zusammenfassende Darstellung). Rittertum: Heinrich I. und die Reiterei, Ritter; Kreuzzüge, Verarmung durch Einführung der Geldwirtschaft, Verlust der Bedeutung durch Einführung der Schufswaffen, Ritterbund (Franz von Sickingen), Ende; Adel. — 5. (Soziale Fragen). Steigerung der Arbeitskräfte mit der Bevölkerungsziffer, Maschinen, Überflufs an Arbeitskräften, Konkurrenz, Verminderung des Lohns, Verteuerung der Lebensmittel etc.

Beiträge zur Geschichte der Pädagogik.

IV.

Man hat von Niemeyer an bis in die neueste Zeit Basedow in der Hauptsache für einen Jünger und Nachahmer Rousseaus gehalten; dieser war, um mit Raumer zu reden, der »Pharus Basedows, der in seinem Philanthropin Rousseau folgte und dessen Ideen auf alle mögliche Weise ins Leben zu rufen suchte«. Da trat 1885 Hahn mit seiner Schrift: »Basedow und sein Verhältnis zu Rousseau«, hervor, in welcher er nachzuweisen sucht, dafs das Verhältnis Basedows zu Rousseau durchaus nicht so sei, wie oben angegeben worden ist, sondern dafs beide vielmehr, wie schon Göring in seinem Werke über »Basedows päd. Schriften« dargethan hatte, Schüler Lockes sind. Göfsgen stellte dann in der Schrift: Rousseau und Basedow (1890) fest, dafs Basedow in seinen ersten pädagog. Schriften bis zu den »Vorstellungen an Menschenfreunde« völlig unabhängig von Rousseau ist und häufig hierbei ihm die gröfsten Gegensätze zu Rousseau hervortreten; erst von dieser Schrift an citiert Basedow Rousseau, tritt aber auch fernerhin vielfach in Gegensatz zu ihm. Da Rousseau auf Lockes Schultern steht und vielfach mit ihm übereinstimmt, so ist schwer festzustellen, was Basedow von Locke und was er von Rousseau entlehnt hat. Hahn hatte in seinem Schriftchen darauf hingewiesen, dafs Basedow viele Anregungen zu seinen Vorschlägen von einem Franzosen, von La Chalotais empfangen habe; Pinloche bezeichnet dann Basedow geradezu als Schüler von La Chalotais. Seminardirektor Künoldt hat nun in einem Schriftchen (*Caradeux de la Chalotais* und sein Verhältnis zu Basedow; 75 S. 1 M. Leipzig 1897) diesen Gegenstand einer eingehenden Untersuchung unterzogen, durch welche das Verhältnis Basedwos zu La Chalotais im einzelnen genau festgestellt wird. Der Staatsprokurator La Chalotais hatte sich während seiner Studienzeit eingehend mit Lockes Schriften beschäftigt und war durch ihn auf die pädagogischen Fragen hingewiesen worden; die Erziehungsweise in Frankreich, namentlich in den von den Jesuiten beherrschten Schulen, entsprach durchaus nicht den von Locke aufgestellten Forderungen. Da aber La Chalotais überzeugt war, dafs von der Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts das Wohl Frankreichs abhängig sei, so wandte er sich gegen die Jesuiten und trug wesentlich zur Aufhebung des Ordens bei. La Chalotais erkannte nun die Notwendigkeit, an die Stelle der aufgehobenen Jesuitenkollegien ein anderes, zeitgemäfses Schulwesen zu setzen; in dieser Erkenntnis bestärkte ihn Voltaire und veranlafste ihn zur Aufstellung eines Plans für die Umgestaltung des französischen Unterrichtswesens, den er 1763 in einer besonderen Schrift veröffentlichte, welche 1771 ins Deutsche übersetzt und als Grundlage einer sehr heftigen Kritik der Schriften Basedows benutzt wurde. Auch als Gegenschrift zu Rousseaus Emil, durch den nach Voltaires Ansicht die Kultur bedroht war, sollte La Chalotais Schrift in gewisser

Hinsicht erscheinen; anderseits aber läfst sich doch auch der Einflufs von Rousseaus Emil auf La Chalotais nicht verkennen.

Im Gegensatz zu Rousseau hebt La Chalotais den Wert der Wissenschaft nachdrücklich hervor; für ihn steht es fest, dafs der Fortschritt der Menschheit auch in sittlicher Hinsicht von dem der Wissenschaft abhängt; sie sind daher für den Staat als Quelle und Stütze der menschlichen und bürgerlichen Tugenden anzusehen. Da es nun die Erziehung hauptsächlich mit der Bildung des Verstandes und dadurch mit wissenschaftlicher Bildung zu thun hat, aus welcher die Bildung des Willens hervorgeht, so ist die Erziehungsfrage von grofser Bedeutung für den Staat; Zweck der Erziehung ist, Befähigung des Menschen zum vernünftigen Handeln. Grundlegend für die Erziehung ist die Anlage; aber sie selbst vermag viel. Nur durch Unterricht kann die Menschheit einer gewissen Vollkommenheit entgegengeführt werden; dazu ist aber nötig, dafs man bei der Erziehung den gröfsten Teil der Nation ins Auge fasse und auch das niedere Volk nicht vernachlässige. Von diesem Gesichtspunkte aus unterzieht nun La Chalotais das französische Schulwesen einer gründlichen Kritik. Er spricht der Geistlichkeit, in deren Hände sich das französische Unterrichtswesen befindet, die Fähigkeit ab, ein nationales Unterrichtswesen zu leiten, da sie andere Ziele und Interessen als die des Vaterlandes verfolge; sie stellen den Papst über das Staatsoberhaupt, ihren Orden — La Chalotais hat natürlich die Jesuiten im Auge —, über das Vaterland und ihre Ordensregeln über die Gesetze. Das Ziel der geistlichen Erziehung ist, alle Kräfte der Seele durch Beobachtung einer Regel zu knechten; sie beachten nicht die Fortschritte der Wissenschaft, sie bringen ihren Schülern selbst nicht einmal wirkliche religiöse Bildung bei. Durch die in ihren Schulen herrschende Methode des Diktierens und Auswendiglernens wird die Jugend mit Ekel und Widerwillen gegen die Elemente aller Wissenschaften erfüllt, so dafs sie alles Interesse für geistige Weiterbildung verlieren; vor allen Dingen aber unterlassen sie alle Unterweisung über die sittlichen und bürgerlichen Pflichten. Die Schule hat tüchtige Bürger zu bilden, welche die verschiedenen Aufgaben des Staates mit Erfolg erfüllen können; das ist nur möglich, wenn der Staat die Schule vollständig von der Kirche frei macht, denn nur so kann sie der Verfassung und den Gesetzen des Staates entsprechen. »Ich beanspruche«, sagt La Chalotais, »für die Nation eine Erziehung, die lediglich vom Staate abhängt, weil sie ihrem Wesen nach ihm allein zukommt;« denn jede Nation hat das Recht, sich ihre Glieder selbst zu erziehen. Den Religionsunterricht weist La Chalotais ganz der Kirche zu; aller übrige Unterricht, auch der in der Moral, mufs von Laien, die sich dazu die erforderliche Bildung erworben haben, erteilt werden. Die Leitung des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens geschieht durch eine staatliche Kommission, die aus Gelehrten und Staatsmännern zusammengesetzt ist. Der Lehrstoff wird lediglich nach dem Wert,

den er für die geistige und sittliche Bildung hat, ausgewählt. Im Gegensatz zu Rousseau stellt La Chalotais die Geschichte an die Spitze aller Unterrichtsfächer, weil sie der Jugend die Erfahrungen der Vorzeit übermittelt und die beste Grundlage der Moral abgiebt; und zwar ist die neuere Geschichte in unterrichtlicher Beziehung wertvoller als die alte, die des Vaterlandes wertvoller, als die fremder Völker. Eng verbunden mit der Geschichte mufs die Geographie sein, denn sie macht den Schüler mit dem Schauplatz der Geschichte und den geographischen Bedingungen der geschichtlichen Ereignisse bekannt. Die Naturgeschichte ist nötig für die Bildung der Sinne, besonders des Gesichtssinnes, deshalb soll sie auch mit dem Zeichnen verbunden werden; sie vermittelt aber auch die Grundlagen des Haushaltes, der Heilkunst und des Handels. Physik und Astronomie bilden in hervorragender Weise den Verstand, aber auch das religiöse Gefühl; die Mathematik ist von der gröfsten Bedeutung für das tägliche Leben, die Ausbildung der Künste und Wissenschaften und des Verstandes. Latein und Griechisch sind für die Gelehrtenbildung, das Englische für die Wissenschaften und das Deutsche für den Krieg nötig; die Grundlage aller sprachlichen Bildung aber ist der Unterricht in der Muttersprache. Der Unterricht in der Moral soll von dem in der Religion vollständig getrennt werden, denn er steht dem Staate zu; es ist aber auch gefährlich, die Moral auf die Religion zu basieren, denn in Zeiten der Gärung werden mit den religiösen Überzeugungen auch die sittlichen Grundsätze verloren gehen. — In Bezug auf die Methode steht La Chalotais auf den Schultern von Montaigne und Locke; die Grundlage bildet ihm Lockes Sensualismus, die Regeln der Unterrichtskunst müssen der Natur abgelauscht werden; die Sinne aber sind die Thore der Kenntnisse. Anschaulichkeit ist also das oberste Prinzip des Unterrichts; nur auf diesem Wege erlangt der Schüler die Fähigkeit, sich die Kenntnisse zu erwerben, die mehr wert ist als die Kenntnisse selbst. In der Geographie soll der Lehrer daher dem Unterrichte Reisebeschreibungen zu Grunde legen; in der Naturgeschichte sollen die Kinder selbst sehen, daher mufs sie sich an die Natur der Heimat anschliefsen; der Unterricht in der Physik mufs vom Experiment ausgehen; die Mathematik mufs mit dem Messen beginnen; die Geschichte bedient sich auf der Unterstufe der biographischen Methode, auf der Oberstufe mufs der Schüler mit der historischen Kritik bekannt gemacht werden; die Aufsätze sollen ihren Stoff aus dem Gesichtskreise des Schülers nehmen. Alle Erkenntnisgebiete sollen untereinander in Beziehung gesetzt werden, da durch die Verknüpfung der verschiedenen Erkenntnisse das Verständnis gefördert wird; auf den verschiedenen Stufen aber sollen immer wieder dieselben Stoffe zur Darstellung kommen, wobei sie immer breiter entwickelt und immer mehr vertieft werden. — Die Ausführung seiner Vorschläge will La Chalotais durch Abfassung von Elementarbüchern erreichen, die von tüchtigen Leuten geschrieben werden; in ihnen soll

der gesamte Lehrstoff fertig geformt vorliegen, und den einzelnen Kapiteln sollen Fragen zur Wiederholung beigegeben werden, so dafs der Lehrer nur vorzulesen und abzufragen hat. Allerdings sieht auch La Chalotais ein, dafs die Elementarbücher den tüchtigen Lehrer nicht ersetzen können, aber er zweifelt an der Möglichkeit, eine genügende Zahl gebildeter Lehrer zu finden oder die Mittel zur Ausbildung von solchen zu erhalten; dennoch mufs man seinen Vorschlag verwerfen, da er jeden Fortschritt im Unterrichtswesen unmöglich machen und den Unterricht in den Bann des Verbalismus schlagen würde. Noch weniger verständlich aber ist es, dafs er als weitblickender Staatsmann, der den hohen Wert der Bildung auch für den Bauer anerkennt, den Gedanken der allgemeinen Schulpflicht verwirft und die Behauptung aufstellt, dafs die Kenntnisse des Volkes nicht über seine Beschäftigungen hinausgehen und niemand aus demselben lesen und schreiben zu können brauche. La Chalotais Hoffnungen auf eine Neugestaltung des Schulwesens nach seinen Vorschlägen gingen jedoch nicht in Erfüllung; er hatte, wie auch Voltaire, die Macht des Königtums über- und die der Kirche unterschätzt. Seinen Feinden und Gegnern gelang es, ihn zu verdächtigen und in den Kerker zu bringen; sein Name und seine Schrift wurden vergessen und erst wieder in Erinnerung gebracht, als nach der Niederlage von 1870/71 die Säkularisation des Unterrichtswesens in Frankreich durchgeführt wurde.

Man behauptet, Basedow habe von Chalotais seine Ansichten über Zweck und Methode des Geschichtsunterrichts, die Elementarbücher und die Verstaatlichung des Schulwesens entnommen; der Verfasser der vorliegenden Schrift zeigt nun, dafs diese Behauptung nur bezüglich des letzten Punktes einige Wahrscheinlichkeit für sich habe. Basedow verlangt, dafs im Geschichtsunterricht die Neuzeit in den Vordergrund trete, dafs die Geschichte der moralischen und praktischen Bildung dienen und die Einprägung von historischen Daten sich auf diejenigen beschränke, welche der Schüler zur chronologischen Orientierung unbedingt nötig hat, und wendet sich damit gegen die durch die Pietisten eingerissene einseitige Betonung der Chronologie und Einprägen einer Menge von Zahlen und Namen; diese Ansicht spricht er schon 1752 in seiner Dissertation aus und behält sie auch in den späteren Schriften bei. Er stimmt darin allerdings mit La Chalotais überein, dessen Schrift aber erst 1763 erschien; beide sprechen eben nur die Gedanken ihrer Zeit über diesen Gegenstand aus. Der Vorschlag, eine zusammenhängende Reihe von Elementarbüchern allem Unterrichte zu grunde zu legen, gehört zu den ersten pädagogischen Ideen Basedows; schrittweise hat sich in ihm der Plan dann im einzelnen bei ihm entwickelt lediglich nach dem Vorbilde des Orbis pictus von Comenius, den er bei seinen ersten Unterrichtsversuchen benutzt hat; bei der Ausführung des Plans hat er wohl diesen oder jenen Gedanken, dies oder jenes Beispiel La Chalotais entnommen. Die Verstaatlichung der Schulen

fordert Basedow mit voller Klarheit allerdings erst in der »Vorstellung an Menschenfreunde« (1768); er stimmt darin in den Grundgedanken mit dem französischen Staatsmann überein, geht aber in der Ausführung weit über denselben hinaus. Basedow hat seine Ansichten in diesem Punkte nicht dem Franzosen, sondern einem deutschen Pädagogen entlehnt.

Unter den deutschen Pädagogen des 18. Jahrhunderts ist M. Ehlers (1732—1800) einer der hervorragendsten; er hatte Theologie und Philosophie studiert, war Rektor der Lateinschule in Segeberg, Oldenburg und Altona gewesen und lehrte zuletzt an der Universität Kiel neben Philosophie auch Pädagogik. Er fühlte das Bedürfnis einer Verbesserung der Schule, ehe Basedow auftrat, und legte seine Ansichten nieder in der dem dänischen Minister Bernstorf überreichten Schrift: »Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen« (1766). Er will diese Verbesserung in erster Linie durch eine Hebung des Lehrerstandes erreichen und spricht daher zuerst von den Forderungen, welche an die wissenschaftliche und moralische Bildung der Lehrer zu stellen sind. Sodann schlägt er die Errichtung eines Kollegiums vor, welches die Oberaufsicht über das gesamte Schulwesen haben soll; es soll aus Männern bestehen, die nicht nur »in den Schulwissenschaften eine grofse Stärke«, sondern auch praktische Erfahrung besitzen müssen, indem sie etwa 8—10 Jahre in der Schularbeit gestanden hätten. Eben weil ein Mann, der »auf eine vernünftige Art berechtigt sein soll, in Schuleinrichtungen Vorschriften zu geben«, pädagogische Erfahrung besitzen mufs, dürfen »Geistliche und hohe Staatsbediente« nicht Mitglieder der obersten Schulbehörde sein. Diese Schulbehörde hat die Lehrer zu prüfen, Verordnungen dafür zu entwerfen, die geprüften Lehrer zwei Jahre an einer am Sitze der Schulbehörde befindlichen Musterschule unterrichten zu lassen, die Schulen zu prüfen und darüber Bericht zu erstatten und endlich die höchste Disziplinargewalt über die Lehrer auszuüben. Ehlers hat seine Fürsorge auch ganz besonders dem Volksschulwesen zugewandt; er sagt ausdrücklich, es müfsten vor allem »sehr viele und sehr gute Landschulen da sein«, denn »der Mensch hat an sich eine gleiche Würde, er mag in der Hütte oder auf dem Throne sein, und der Geringste und Niedrigste von unserm Geschlecht hat auf die wesentlichsten Glücksgüter dieser Welt, wohin ich vorzüglich Kenntnisse und Einsichten rechne, mit andern Mitmenschen gleich billigen Anspruch zu machen«. Um für diese Schulen einen tüchtigen Lehrerstand zu erhalten, schlägt Ehlers vor, »zu Volksschullehrern den besten Köpfen unter Kindern geringer Leute in der deutschen Schule einen besonderen Unterricht angedeihen zu lassen« und sie dann noch ein oder zwei Jahre auf eine lateinische Schule »als ihre Hochschule« zu schicken, um ihre Berufsbildung zu vollenden; als Ziele der Lehrerbildung nennt er: schön und orthographisch richtig schreiben, Stärke im Rechnen, so dafs der Lehrer »von jeder Operation den Grund angeben könnte«,

Verständnis der unangewandten Mathematik und der Elemente der Geometrie, einige Bekanntschaft mit der Geographie und Historie, theoretische Kenntnisse der nötigsten Künste und Handwerke, um sie im Unterrichte verwerten zu können, und die Fähigkeit, ein leichtes französisches und lateinisches Buch zu lesen. Aber Ehlers verlangt auch, um für den Volksschuldienst solche Leute zu gewinnen, die »ungleich mehr als ein sogenannter Gelehrter leisten«, dafs »ein solcher Schuldienst wenigstens so gut sein müfste, dafs einer dabei eben so anständig leben könnte, als ein hübscher Bauer oder Bürger zu leben pflegt«. Diese deutsche Schulen sollen der Unterbau für die höhere Schule sein, welche sich mit vier Klassen darauf aufbaut.

Die Spiele der Menschen und die Jugendspiele.

I.

Unter dem Titel: »Die Spiele der Tiere« erschien 1896 eine Schrift von Prof. K. Groos in Basel (Jena, Fischer). In derselben liefert der Verfasser eine übersichtliche Darstellung der über die Spiele der Tiere bekannten Thatsachen und sucht dieselben auf Grund der physiologischen Psychologie zu erklären. Schiller betrachtet in seinen Briefen über ästhetische Erziehung die Spiele als eine Äufserung überschüssiger Kraft, die in Ermangelung ernsthafter Bethätigung sich eine Scheinthätigkeit schafft; Herbert Spencer hat, ohne Schillers Ansicht zu kennen, dieselbe zur seinigen gemacht und sie noch dahin ergänzt, dafs das Spiel eine Nachahmung der Thätigkeit der Erwachsenen zu dem angegebenen Zwecke sei. Wenn man anderseits das Spiel als eine Erholung ansah, so tritt diese Ansicht nicht in Gegensatz zu der Schiller-Spencer'schen; denn wenn z. B. ein Bewegungsspiel nach geistiger Arbeit dem Gehirn Zeit zur Erholung gewährt, so giebt es zugleich den Muskeln Gelegenheit zur Entladung ihrer im Überschufs angesammelten Energievorräte. Prof. Groos tritt nun diesen Auffassungen vom Spiel entgegen und stellt ihnen eine neue, auf wissenschaftlicher Basis beruhende entgegen. Er zeigt, dafs diese Auffassungen wohl in vielen, aber durchaus nicht in allen Fällen zutreffend sind; Tiere und Kinder spielen oft bis zur Erschöpfung, so dafs hier von der Wirkung eines Kraftüberschusses nicht mehr geredet werden kann; auch von einer Nachahmung der Thätigkeit Erwachsener kann bei vielen Spielen nicht die Rede sein. Die Erklärung des Spieles als eine Erholung ist nur für ganz bestimmte Fälle anwendbar; denn Kinder spielen nicht, um sich zu erholen, weil ihre ganze Thätigkeit im Spielen besteht. Prof. Groos fafst nun, um zu einer den Thatsachen entsprechenden Erklärung der Spiele der Tiere zu gelangen, die Jugendspiele näher ins Auge; er findet, dafs sich die Jugendspiele in der

grofsen Mehrzahl als Vorübungen zu denjenigen Thätigkeiten darstellen, deren das erwachsene Tier im Kampfe ums Dasein bedarf. Aber die Spiele sind keine Nachahmung der Thätigkeit Erwachsener, denn die jungen Tiere spielen bereits, bevor sie die nachzuahmenden Thätigkeiten der Eltern gesehen haben; die Spiele müssen daher auf angeborene nnd ererbte Instinkte zurückgeführt werden, welche Groos als komplizierte, durch Selektion aus einfacheren Reflexen hervorgegangene Reflexthätigkeiten ansieht. Das junge Tier wird durch sie veranlafst zu spielen und übt damit zugleich diejenigen Bewegungen und Handlungen ein, die es später zu ernster Thätigkeit gebraucht. Als eine wesentliche psychische Begleiterscheinung der Spiele bezeichnet Prof. Groos das Lustgefühl, welches seine Quelle sowohl in der Befriedigung des Instinkts, als auch in der energischen Thätigkeit hat; aufserdem tritt noch das Gefühl der Kraft und Macht hinzu. Auf der Erklärung der Jugendspiele der Tiere baut nun Prof. Groos die Erklärung der übrigen Spiele der Tiere auf; er sucht dabei auch die Frage zu beantworten, ob die länger dauernde Jugendzeit der höheren Tiere nicht vielleicht selbst eine Anpassung an das Bedürfnis sorgfältigerer, körperlicher und intellektueller Ausbildung darstellt, wie sie durch den Instinkt allein nicht zu leisten wäre; (Naturwissenschaftliche Rundschau, 1896, Maiheft) er kommt zu dem Ergebnis, dafs »durch die Übung der angeborenen Anlagen dem Tiere Gelegenheit geboten wird, das Ererbte durch erworbene Anpassungen so zu ergänzen und umzubilden, wie es seinen komplizierteren Lebensaufgaben entspricht, die durch blofse Instinkt-Mechanismen nicht mehr gelöst werden können.«

Diesem Werk hat nun Prof. Groos 1899 ein Werk über »Die Spiele der Menschen« folgen lassen (Jena, Fischer). Statt Instinkt setzt Prof. Groos hier »natürliche oder ererbte Triebe« ein; denn unter Instinkt in seiner herkömmlichen Bedeutung versteht man »eine ererbte Verbindung zwischen Reizen und bestimmten körperlichen Bewegungen«, was zur Erklärung menschlicher Spiele nicht immer ausreicht, obwohl in vielen Fällen beide Begriffe, »Instinkt« und »natürliche oder ererbte Triebe«, zusammenfallen. Professor Groos unterscheidet zwischen solchen Trieben, »durch deren Einübung das Individuum zunächst einmal die Herrschaft über seinen eigenen psychophysischen Organismus gewinnt, ohne dafs dabei schon die Rücksicht auf sein Verhalten zu anderen Individuen im Vordergrund stände, und solchen Trieben, die gerade darauf ausgehen, das Verhalten des Lebewesens zu anderen Lebewesen zu regeln. Zu der ersten Gruppe gehören alle die mannigfachen Triebe, die den Menschen veranlassen, seine sensorischen und motorischen Apparate, sowie seine höheren geistigen Anlagen in die ihnen entsprechende Thätigkeit zu versetzen; zu der zweiten rechnen wir den Kampftrieb, den sexuellen Trieb, den Nachahmungstrieb und die eng mit diesem verwandten sozialen Triebe. Allen diesen Trieben entsprechen besondere Arten der Spielthätigkeit; das biologische

Kriterium des Spiels besteht darin, dafs wir es nicht mit der ernstlichen Ausübung, sondern nur mit der Vorübung und Einübung der betreffenden Triebe zu thun haben. Eine solche Übung ist, weil es sich um die Befriedigung von Bedürfnissen handelt, von Lustgefühlen begleitet; daher entspricht dem biologischen das psychologische Kriterium: wo eine Thätigkeit rein um der Lust an der Thätigkeit selbst willen stattfindet, da ist ein Spiel vorhanden.«

Nachdem Prof. Groos einen Überblick über das weitverzweigte System der menschliche Spiele gegeben hat, fafst er die Ergebnisse seiner Ausführungen und die wichtigsten Folgerungen, die sich ans ihnen ziehen lassen, zu einer Theorie des Spiels zusammen; zu diesem Zweck erörtert er den Begriff des Spiels einerseits von dem allgemeinen Standpunkt einer physiologischen, biologischen und psychologischen und anderseits von dem spezielleren einer ästhetischen, soziologischen und pädagogischen Betrachtung. Vom physiologischen Standpunkte betrachtet, kommt zunächst die oben bei den Spielen der Tiere angeführte Schiller-Spencer'sche »Kraftüberschuss-Theorie« in Betracht: da bei den höheren Tieren und beim Menschen infolge der hohen Entwicklung und Differenzierung ihrer Fähigkeiten erstens die allgemeine Lebenskraft nicht völlig im Kampfe ums Dasein verbraucht wird und zweitens einzelne Fähigkeiten eine längere Ruhe geniefsen können, solange andere in Thätigkeit sind, kommt es zu zwecklosen, dem Individuum angenehmen Kraftentladungen, die wir als Spiele bezeichnen. Die Erklärung des Spiels durch Kraftüberschuss würde demnach darauf hinweisen müssen, dafs bei den höher stehenden Lebewesen eine Reihe von angeborenen Trieben vorhanden ist, für deren reale Bethätigung sich oft längere Zeit keine Gelegenheit bietet, sodafs sich allmählich ein Vorrat von überschüssiger Kraft ansammelt, der gebieterisch zur Entladung drängt und so die »ideale« Befriedigung jener Triebe hervorruft, die wir als Spiel bezeichnen.« Prof. Groos aber glaubt auf Grund der Erfahrung doch annehmen zu müssen, »dafs der Drang, auf gewisse äufsere Reize hin eine durch ererbte Gehirnbahnen vorgeschriebene Reaktion auszuführen, schon für sich allein das Spiel verursachen kann, ohne dafs erst ein besonderer Überschufs von angesammelter Kraft vorausgehen müsste«; solche Antriebe sind aber in Masse vorhanden. Die Erholungstheorie hat ihren besten Vertreter in Lazarus gefunden; sie beruht auf dem Grundgedanken, dafs, »wenn wir durch eine psychische oder physische Arbeit ermüdet sind und dennoch kein Bedürfnis zum Schlafen oder Ausruhen empfinden, wir zur thätigen Erholung des Spiels greifen«. Prof. Groos ist der Ansicht, dafs diese Theorie in vielen Fällen nur als Ergänzung zur Überschusstheorie angesehen werden mufs, da zu der spielenden Thätigkeit Kräfte nötig sind, was nach dieser Theorie sich erklären läfst. Aber die Möglichkeit dieser spielenden Thätigkeit nach angestrengter Arbeit läfst sich auch ohne diese beiden Theorien erklären; es genügt doch, wenn noch unverbrauchte Kräfte überhaupt vorhanden sind, die nun zum

Verbrauch kommen. »Eine Erneuerung der Objekte, eine Änderung in der Richtung der Thätigkeit, eine leise Verschiebung der psychophysischen Einstellung ist oft hinreichend, um die Müdigkeit zu verbannen; Reinthal hat mit Recht darauf hingewiesen, dafs schon ein Wechsel in der Thätigkeit desselben Gliedes erholend wirkte«. Groos weist ferner darauf hin, wie schon beim Spiel der Tiere, »dafs das einmal begonnene Spiel oft bis zur äufsersten Erschöpfung fortgesetzt wird«; diese Thatsache kann durch keine der beiden Theorien erklärt werden. Um sie zu erklären, erinnert Groos »an die Erscheinung der unwillkürlichen Wiederholung«, welche hier mitwirkt, und »an den rauschähnlichen Zustand, in den uns viele Bewegungsspiele versetzen«. Vom biologischen Standpunkt ins Auge gefafst, bestehen die Leistungen des Spiels »erstens in einer Ergänzung der unfertigen Anlagen zu einer völligen Gleichwertigkeit mit fertigen Instinkten und zweitens in einer darüber weit hinausgehenden Höherentwicklung des Ererbten zu einer Anpassungsfähigkeit und Vielgestaltigkeit, die gerade bei vollkommen vererbten Anlagen unmöglich wäre«; hier zeigt es sich, dafs die Wirkung der Instinkte, so weit sie auch beim menschlichen Spiele geht, doch nicht ausreicht, um alles zu erklären. »Wir finden bei allen Lebewesen eine Anzahl von angeborenen Anlagen, die zur Erhaltung der Art notwendig sind. Bei einem grofsen Teil der Tierarten erscheinen diese Anlagen als fein ausgearbeitete Reflexe und Instinkte, die gar keiner oder nur geringer Übung bedürfen, um ihren Zweck zu erfüllen«. Obgleich nun beim Menschen die Zahl der ererbten Instinkte sehr beträchtlich ist, vielleicht gröfser als bei irgend einem anderen Lebewesen, so kommt er doch als höchst unfertiges Wesen auf die Welt, »das in jeder Beziehung erst zu einem Individuum von selbständiger Lebensfähigkeit auswachsen mufs»; es mufs die unfertigen Anlagen »durch individuelle Anpassung während einer durch den Schutz der Eltern ermöglichten Übungsperiode« überarbeiten und ausgestalten. »Die so durch die Einrichtung einer Jugendzeit ins Leben gerufene Einübung unfertiger Anlagen ist das Spiel«. So ist der Nachahmungstrieb »eine angeborene instinktähnliche Anlage, deren Wirkung erstens dahingeht, die Instinkte durch invidueIle Erwerbungen sogar da noch zu ergänzen, wo eine solche Ergänzung durch nicht nachahmende Spiele nur unvollständig durchgeführt werden könnte und die zweitens auch diejenigen Erwerbungen der Rasse, die überhaupt nicht zu deren erblichen Besitz gehören, durch »Tradition« von Geschlecht zu Geschlecht weiter trägt«; der Nachahmungstrieb ist also als ein wichtiges Mittel zur Ergänzung unvollkommener Instinkte zu betrachten. Zu diesem Trieb tritt der Trieb der Aufmerksamkeit hinzu, die bei allen Spielen wesentlich beteiligt ist; sie drängt zur Bethätigung, solange sie nicht durch Ermüdung gehemmt wird. Endlich tritt noch »die Freude am aktiven Hervorbringen von Wirkungen als weiteres Element des allgemeinen Thätigkeitstriebes« hinzu; »dieser Drang, Ursache zu sein, ist bei allen Spielen, die

mit äufseren Bewegungen verknüpft sind, mehr oder weniger deutlich zu erkennen«. — »Es ist unverkennbar«, so bemerkt Groos vom psychologischen Standpunkt aus, »dafs objektiv betrachtet jedes Spiel als eine von dem realen praktischen Zweckleben des Individuums losgelöste Thätigkeit erscheint; man spielt nie, um etwas zu erreichen, was als ein reales Ziel der Handlung aufserhalb der Spielsphäre läge«; das Spiel ist also vom psychologischen Standpunkte aus als eine Thätigkeit anzusehen, die rein um ihrer selbst willen genossen wird. »Als die allgemeinste psychische Begleiterscheinung des Spiels wird das Lustgefühl bezeichnet werden müssen, das auf der Befriedigung der angeborenen Triebe beruht, die im Spiele geübt werden«; es treten dabei auf die Lust am Reiz überhaupt, die Lust an angenehmen Reizen und die Lust an intensiven Reizen. — Vom ästhetischen Standpunkte betrachtet ist das Spiel, das spielende Experimentieren und Nachahmen, als die eigentliche Wurzel der Kunst anzusehen; die künstlerische Produktion selbst geht über die Spielsphäre hinaus, denn sie wird zum eigentlichen Zwecke und Inhalt des Lebens des Künstlers, setzt einen grofsen Apparat von technischen Fertigkeiten voraus, deren Erwerbung und Verwertung nicht um ihrer selbst willen genossen wird und hat endlich den Zweck, auf andere zu wirken. — Vom soziologischen Standpunkt betrachtet mufs das Spiel als eine Unterstützung in der Ausbildung sozialer Triebe angesehen werden. Als Grundlage der Vergesellschaftung sind der Annäherungs- und Mitteilungstrieb anzusehen, welche beide vermutlich von dem Verhältnis zwischen Eltern und Kind ausgehen und sich von da weiter ausgedehnt haben; sie werden beim Kinde, sobald es dem engeren Kreise der Familie entwachsen ist, in der ersten sozialen Gruppe, in welche es eintritt, in der Spielgenossenschaft befriedigt. »Hier, wo es sich um eine dem reinen Vergnügen dienende Vergesellschaftung handelt, wird die freiwillige Unterordnung, die dem Individuum sonst nicht immer leicht fällt, ohne Widerwillen geübt, und zwar nicht nur die Unterordnung unter den Führer, sondern auch die unter das abstrakte Gesetz. In der Spielvereinigung bildet sich ferner die »soziale Sympathie« oder »gute Kameradschaft« aus, eine sogenannte künstliche Erweiterung unserer sympathischen Triebe, die für das Leben der Gesellschaft unentbehrlich ist und die ohne Spiel und Fest kaum zur Entfaltung kommen würde. Die Wirkungen des gemeinsamen Spiels werden unterstützt durch den Einflufs der sozialen Nachahmung, zu thun, was andere thun, und dabei die Reize und Vorteile des kollektiven Handelns kennen zu lernen, sich mitreifsen zu lassen von den Gefühlen, die in einer Menge erregt werden, und dabei herauszutreten aus dem engeren Kreise der individuellen Wünsche und Bestrebungen, das lernt das Kind bei seinen Spielkameraden, das übt der Erwachsene in den gymnastischen Spielen und in der Begeisterung des Festes.« Auch die verschiedenen Formen des Mitteilungsdranges, »die erst eine innerliche, geistige Gemeinschaft der sozialen Gruppe ermög-

lichen, werden im Spiele geübt;« das Kind hat das Bedürfnis, seine Freuden und Leiden, sein Streben und seine Erfolge anderen Menschen kund zu geben. «Das Spiel ist nicht nur geeignet, diesen sozialen Trieb zu entwickeln, sondern es trägt auch in hohem Grade dazu bei, ihn so zu gestalten, wie es für den Kampf ums Dasein nötig ist.« Auch das Bedürfnis, »den andern seinen Willen einzuflöfsen und durch die so ermöglichte Lenkung und Beherrschung des gemeinsamen Handelns zu einem sozialen Führer zu werden, wird zuerst im Spiel auf die Probe gestellt;« es bildet die erste Lehrzeit für die Kunst des Herrschens.

»Die Thatsache, dafs die natürliche Schule des Spiels eine unentbehrliche Ergänzung der pädagogischen Thätigkeit bildet, ist von Alters her von den Erziehern gewürdigt worden; das Spiel bildet eine Erholung von der Anstrengung und noch mehr von dem Zwange der Arbeit, es kommt dem natürlichen Bedürfnis nach Freude entgegen, es giebt Gelegenheit zu freier, aus dem eigenen Innern entspringender Thätigkeit, und es übt die körperlichen und geistigen Anlagen.« Aber der Unterricht soll keinen spielartigen Charakter tragen; »im Wesentlichen mufs es als das Natürlichste und Zweckmäfsigste bezeichnet werden, wenn sich die Lern-Arbeit möglichst bald in reinlicher Scheidung vom Spiele abtrennt. Bei den Kulturvölkern ist die Gewöhnung an eine ernste, beharrliche, nicht um ihrer selbst willen reizvolle Thätigkeit, eine unentbehrliche Bedingung für den Kampf ums Dasein; es mufs aus diesem Grunde eine Hauptaufgabe der Schule bilden, neben der Anmut der Neigungsthätigkeit die Würde der Pflichterfüllung zur Geltung zu bringen.« Damit soll nicht gesagt sein, dafs im Unterricht nicht auch die Freude am Können und die Lust am Kampf um den Erfolg gepflegt werden soll; aber diese Wirkung mufs von selbst sich einstellen durch einen guten Unterricht, darf nicht künstlich erzeugt werden. »Die pädagogische Beschäftigung besteht dagegen in spielartigen Übungen, zu denen das Kind von seinem Erzieher angehalten wird, und bildet so einen passenden Übergang von der Freiheit der ersten Lebensjahre zu dem Unterricht in der Schule. Die Beschäftigung der Kinder entfernt sich dadurch von dem blofsen Spiele, dafs bei ihr der Zweck der Übung und die belehrende Anleitung offener hervortritt. Es wird aber wohl allgemein eingeräumt, dafs der Erzieher dabei die Aufgabe hat, sich doch im Ganzen noch nahe an den Grenzen des freien Spieles zu halten; eine direkt erzwungene Beschäftigung, die von dem Kinde widerwillig ausgeführt würde, entspricht nicht mehr dem Zweck dieser Übungen.« Was die Beeinflussung des Spiels durch den Erzieher zu Gunsten pädagogischer Zwecke anlangt, so sind demselben »drei wichtige Aufgaben gestellt, die nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, nämlich die Anregung zum Spielen im Allgemeinen, die Förderung des Nützlichen und Guten und die Unterdrückung des Schädlichen und Unsittlichen;« besonders in den Unterklassen wird es segensreich sein, wenn ein Lehrer »die

Fähigkeit besitzt, auf dem Spielplatze oder bei gemeinsamen Spaziergängen ein Kamerad unter Kameraden zu sein,« aber auch »im gegebenen Augenblick die Zügel wieder mit fester Hand zu ergreifen.« Bezüglich der Förderung des Nützlichen wird es die Aufgabe des Lehrers sein, das Kind mit zweckentsprechenden Spielsachen und Spielgeräten zu versehen; jemehr dieselben die Selbstthätigkeit herausfordern und die Ausbildung des sittlichen Charakters fördern, desto besser sind sie, — ein weiteres Eingreifen des Erziehers in dieser Hinsicht durch ethische Reflexionen in Form von Liedern oder durch Lob und Auszeichnung ist verfehlt. Hinsichtlich der Unterdrückung des Schädlichen und Unsittlichen hat der Erzieher vor allen Dingen darauf zu sehen, dafs das Kind im Spiel Mafs halten lernt und das allzu leidenschaftlich gewordene Spiel in die rechten Schranken zurückgeführt wird; dadurch wird das Kind in der Selbstbeherrschung geübt. Ferner mufs der Erzieher alles fern halten, was Gesundheit und Leben gefährden kann, ohne jedoch eine allzugrofse Ängstlichkeit zu unterstützen; »denn der sittlich wertvolle Mut kann eben doch nur da ausgebildet werden, wo das heranwachsende Individuum auch ernstlicheren Bedrohungen besonnen, aber selbstvertrauend entgegentreten lernt». Sodann mufs der Erzieher eingreifen, wenn »die angeborenen Kampftriebe sich in roher oder boshafter Weise äufsern; das gilt ganz besonders von den verschiedenen Formen des Neckens, wobei durch den Mifsbrauch dieser an sich so nützlichen Seite des Kampftriebes die schwersten seelischen Schäden bei dem Quälenden wie bei seinem Opfer entstehen können.« Endlich mufs betont werden, »dafs die schöne Aufgabe des Spiels durch allseitige Ausbildung der verschiedenen Anlagen das menschliche Individuum zu voller Humanität zu entwickeln, gefährdet ist, sobald sich das Kind in einseitiger Weise auf ein besonderes Spielgebiet beschränkt.«

Mitteilungen.

(Dr. Falks Rücktritt 1879) wird in sechs, in der »Deutschen Revue« veröffentlichten Schriftstücken näher beleuchtet; sie sind veranlafst durch Bismarcks hinterlassenes Werk: »Gedanken und Erinnerungen«. Man ersieht daraus, dafs der Rücktritt durch die Rücksicht auf das Streben der Regierung, resp. des Kaisers, Bismarcks und der führenden Parteien nach »Herstellung friedlicher Zustände auf kirchenpolitischem Gebiete« veranlafst wurde; Falk erkannte, dafs bei der Auffassung, welche weite Kreise der katholischen Bevölkerung von seiner Person als Träger des Kulturkampfes gewonnen hatten, er nicht der Mann sei, um diese friedlichen Zustände herzustellen, zumal er auch die von ihm bezüglich der Schule vertretenen Grundsätze, weil er »von ihrer Richtigkeit und Notwendigkeit durchdrungen« war, der gemeinsamen Forderung des Zentrums und der Konservativen nachkommend, nicht aufgeben wollte.

C. Referate und Besprechungen.

Dr. Felsch's „Erläuterungen zu Herbarts Ethik".[1])

Eine Buchbesprechung von **Paul Bergemann** in Jena.

Von allen Seiten wird in unseren Tagen gegen die Herbart'sche Pädagogik Sturm gelaufen, und wir sehen diesen stolzen und solange für unerschütterlich gehaltenen Bau allmählich in sich selbst zusammensinken. Dafs dies sehr schmerzlich für alle diejenigen ist, welche sich darin behaglich eingerichtet haben, in der Hoffnung, bis an ihr Lebensende ungestört, bewundert und beneidet da wohnen bleiben zu können, ist begreiflich, und ebenso begreiflich ist es, wenn sie versuchen, die abbröckelnden Steine immer wieder zu ersetzen, die entstehenden Lücken und Löcher immer wieder zuzustopfen. Vergebliches Bemühen; der Herbartianismus hat sich überlebt, gegen diese Thatsache hilft kein Sträuben.[2]) Er ist das letzte Glied einer langen Entwicklungsreihe, die wir durch die Jahrhunderte zurück verfolgen können bis auf die Zeit der Reformatoren. Luther und vor allem Melanchthon und seine Schüler haben den Faden zu spinnen begonnen, dessen letztes Ende wir im Herbartianismus in Händen haben. An dem Mittelstück haben gar viele fleifsige Hände gearbeitet, ein Ratke und Comenius, ein Montaigne, Locke und Rousseau, ein A. H. Francke, ein Basedow, Campe und Salzmann, ein Rochow, ein Pestalozzi. Wären diese Männer und wäre deren Arbeit nicht gewesen, würde auch Herbart nicht gewesen sein; er hat nur beendet, was jene angefangen haben. Das wird gewöhnlich von den Herbartianern verkannt und in Abrede gestellt; man möchte durchaus dem verehrten Meister den Nimbus unbedingtester Originalität retten. Zum mindesten nimmt man für ihn den Ruhm in Anspruch, dafs er die Pädagogik durch Gründung derselben auf Psychologie und Ethik zur Wissenschaft erhoben habe. Auch der Verfasser des Buches, das hier einer Besprechung unterzogen werden soll, überrascht uns in der Vorrede mit dieser Erklärung. Wer Pestalozzis Werke nur einigermafsen kennt, wer sich mit den Philantropisten nur einigermafsen beschäftigt, wer jemals einen, wenngleich blos flüchtigen Blick in Lockes »*Some thougts concerning education*« geworfen hat — der kann dergleichen gar nicht aufrecht erhalten. Wir haben eine Erziehungslehre, die als Wissenschaft gelten darf schon seit Comenius, und bei den soeben namhaft gemachten Pädagogen werden Psychologie und Ethik als Grundlage der Päda-

[1]) Langensalza, Beyer und Söhne 1899. XII. und 146 Seiten. Preis 2,50 Mark.

[2]) Damit will, wie wir annehmen, der Verfasser Herbarts Verdienst um die Pädagogik als Wissenschaft keineswegs schmälern; er will nur sagen, dafs das System als solches heute nicht mehr haltbar ist. D. Red.

gogik ganz ausdrücklich bereits hervorgehoben. Was Herbart gethan hat, das ist nichts anderes, als daſs er den Zusammenhang zwischen der Pädagogik einer- und der Ethik und Psychologie anderseits in ein ganz besonders helles Licht gerückt hat. Das war sicherlich ein Verdienst, sogar ein groſses — aber kein überwältigendes, nichts, das es auch nur im entferntesten zu rechtfertigen vermöchte, wenn man ihn als den Entdecker der wissenschaftlichen Pädagogik feiert.

Gegen eine solche Überschätzung, in der ich selbst dereinst auch mit befangen war, muſs der objektive Beobachter und Kenner der Geschichte aufs energischste Verwahrung einlegen. Herbart ist auf pädagogischem Gebiete ebensowenig wie auf philosophischem ein origineller Kopf — er hat weder hier noch da etwas Neues gebracht: er hat nur abgeschlossen. Und so schlieſsen wir Neuen auch jetzt mit ihm ein für alle mal ab: er kann uns nicht als Führer auf dem Wege dienen, den wir eingeschlagen haben, und von dessen Weiterverfolgung wir das Heil der Zukunft erwarten. Wir wollen auf einer breiten, erfahrungswissenschaftlichen Grundlage eine Erziehungslehre aufbauen, welche das gerade Gegenstück zu der auf so schmaler philosophischer Basis errichteten Herbart'schen Pädagogik sein soll.[1]) Wir pädagogischen Dilettanten und Laien, wie Herr Felsch uns nennt, wollen ja eine Sozialpädagogik der Individualpädagogik entgegenstellen;[2]) wir wollen eine neue pädagogische Entwickelungsreihe beginnen, indem wir auch die erzieherische Einwirkung auf das Individuum vom Standpunkte des Gemeinschaftslebens aus auffassen und regeln, was das Erziehungsziel sowohl, als auch was die Erziehungsmittel betrifft. Vor allem betrachten wir nicht mehr die Psyche des Zöglings als etwas in sich Geschlossenes, das wir als solches zu entwickeln haben, sondern als etwas, das a priori bereits, durch Vererbung, in Beziehungen steht, und das wir nur unter steter Berücksichtigung dieser Beziehungen zu entwickeln imstande sind. Als passives Glied der gegebenen Gemeinschaft erscheint uns der Zögling: aus ihm ein aktives zu machen, das ist die Aufgabe, welche wir durch die Erziehung zu lösen trachten. Erziehung ist uns nur in der Gemeinschaft, durch die Gemeinschaft, für die Gemeinschaft als ein sinnvolles Thun denkbar. Denn nur in der Gemeinschaft ist der Mensch wahrhaft Mensch; so kann nur in der Gemeinschaft der Mensch die menschlichste Besonderheit, das Selbstbewuſstsein in sich ausbilden: das Zustandekommen desselben ist ja dadurch bedingt, daſs der Mensch sich einem anderen, gleichgearteten Wesen, einem anderen Menschen also, gegenüber zu stellen in der Lage ist. Der auſserhalb menschlicher Gemeinschaft aufwachsende Mensch würde nicht Mensch, sondern wieder Tier sein: er würde über eine ausgebildete Sinnlichkeit sich nicht erheben. Alles, was der Mensch ist und hat, verdankt

[1]) Das ist doch zu viel behauptet; es kann sich doch nur um einen Ausbau, nicht um einen Neubau handeln. Die Redaktion.

[2]) Die Sozialpädagogik steht mit der Individualpädagogik nach unserer Ansicht im Gegensatz, sondern die eine Seite der wissenschaftlichen Pädagogik, also eine Ergänzung der Individualpädagogik. Die Redaktion.

er der Gemeinschaft. Aus der Gemeinschaft zweier Menschen entspringt seine Existenz. Seine körperliche Entwickelung vollzieht sich in befriedigender Weise nur durch Leben in der Gemeinschaft. zum mindesten mit einer Person, seiner Mutter. Seine geistige Ausbildung ist nun vollends blofs ein Geschenk der Gemeinschaft: die Bildung, die er empfängt, ist in jeder Hinsicht Gemeingut, erarbeitet im Gemeinschaftsleben früherer Generationen. Sein Bewufstsein ist von frühester Jugend an Gemeinschaft zwischen ihm und anderen. So lange er zurückdenken kann, war er stets in Gemeinschaft, war die Gemeinschaft immer bestimmend für sein Leben, sein Thun und Lassen: sei es im Verkehr mit Eltern und Geschwistern, sei es beim Spiel mit den Gefährten, sei es beim Lernen mit den Kameraden in der Schule. So kann der Mensch sich selbst gar nicht denken ohne Gemeinschaft und die Gemeinschaft nicht aus seinem Leben hinwegdenken: versucht man es, so mufs man sich selber mit hinwegdenken — so stark verwachsen fühlen wir uns mit den anderen, geradezu eine homogene Masse. Und gehen wir über unsere unmittelbare Erfahrung hinaus, da begegnet uns in der Geschichte ebenfalls der Mensch immer nur in der Gemeinschaft, so weit wir auch zurückschauen mögen — eine homogene Masse hinter der anderen, der Einzelne unlöslich verwebt in das ungeheure, lebendige Menschen-Gespinnst, das als Familie, als Stamm, als Volk uns entgegentritt. Man suche sich einmal Alexander, Julius Cäsar, Karl den Grofsen, Luther, Napoléon als »Einzelne« in des Wortes verwegenster Bedeutung, als wahrhaft und wirklich »Einzelne« vorzustellen! Es ist gar nicht möglich. Es giebt keine »Einzelne« — der »einzelne« Mensch ist ein blofses, leeres Abstraktum. Was ist Alexander ohne Philipp, überhaupt ohne die lange Reihe seiner Ahnen; was ist er ohne Homer und Aristoteles; und was ist Aristoteles wieder ohne Platon, Platon ohne Sokrates, Sokrates ohne die Sophisten?! Es giebt keine »Einzelne«, wie leiblich nicht, so auch geistig nicht. Was ist Luther ohne die Vorreformatoren, ohne die Renaissance, ohne die Humanisten, ohne das allgemeine, dunkle Sehnen nach Befreiung von dem Gewissenszwange der katholischen Kirche? Es giebt keine Einzelne — auch im Fühlen sind wir alle eine homogene Masse. Sonst keine religiöse Reformation im 16., keine französische Revolution im 18., keine Befreiungskriege im 19. Jahrhundert. Es giebt keine Einzelne! Wer das einmal ganz begriffen, wer sich einmal bis in die letzten Konsequenzen die Bedeutung dieses Satzes klar gemacht, wer die eigene Einzelheit als nichtig erkannt hat, der kann nicht anders, der mufs die soziale Auffassung der Erziehung als die einzig richtige ansehen: für den kann es gar keine andere als eine soziale Pädagogik geben. Für den kann es auch keine andere als eine soziale Ethik geben — d. h. dem ist die Moral ein Produkt des Gemeinschaftslebens für das Gemeinschaftsleben. Eine solche Ethik allein kann der soziale Pädagog brauchen. Daraus folgt, dafs Herbarts Ethik für ihn nicht in Betracht kommt: denn dieselbe ist keine soziale Ethik. Das, freilich unabsichtlich, klar und deutlich aufgezeigt zu haben, ist das Verdienst, in meinen Augen das einzige Verdienst, des Felsch'schen Buches.

Herr Felsch ist der Meinung, unter sozialer Ethik sei nur eine Ethik

zu verstehen, welche nicht blofs für das Individuum, sondern auch für »eine Gesellschaft solcher« gelten solle. Von diesem Standpunkte aus argumentiert er allerdings sehr richtig, wenn er sagt, dafs dann jede Ethik eine soziale sei; dafs es dann gar keine individuale Ethik gebe. »Denn solange es Menschen giebt, haben dieselben sich Zueinander gesellt, miteinander gelebt, miteinander gehandelt, miteinander geduldet. Das sind Thatsachen, welche keine Ethik unberücksichtigt gelassen hat. Allerdings haben manche Darstellungen der Ethik den grundlegenden Erörterungen mehr Raum gewährt als den Erörterungen über die verwickelten gesellschaftlichen Erscheinungen. Deshalb jedoch ist eine Ethik noch keine Individual-Ethik.« Nun, Herrn Felsch ist das Verständnis für das die soziale Ethik eigentlich Charakterisierende eben noch nicht aufgegangen. Darauf kommt es keineswegs blofs an, dafs man die gesellschaftlichen Erscheinungen berücksichtigt und von den Pflichten gegen andere spricht, dafs man zeigt, wie man sich in der Gesellschaft als sittlicher Mensch zu benehmen hat. Sondern die spezifische Besonderheit der sozialen Ethik besteht darin, dafs man die Entstehung des Sittlichen als eines Sozialen nachweist; dafs man zeigt, dafs und wie das Sittliche dem Gemeinschaftsleben seinen Ursprung verdankt. Das ist der fundamentale Unterschied, der zwischen der Moralphilosophie von einst und der von jetzt besteht, dafs man das Sittliche als ein Geschichtliches auffafst und als solches zurückverfolgt durch die Reihe der Jahrtausende, bis man am Anfangspunkte dieser Entwickelung angelangt ist. Das fällt Herbart so wenig ein, wie es Kant in den Sinn gekommen ist. Ihm ist die Ethik einfach ein Problem des Willens und zwar des voll entwickelten Willens, des Vernunftwillens, der praktischen Vernunft. Fundament der Ethik ist ihm daher das willenlose Urteil über den Willen, des Willens als praktischer Vernunft über sich selbst. Der Wille ist somit der einzige Gegenstand sittlicher Beurteilung; der sittliche Wert einer Person wird bestimmt durch Quantitäts- und Qualitätsverhältnisse ihrer einzelnen Strebungen: für deren Beurteilung sind mafsgebend die Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit. W i e w i r z u d i e s e n I d e e n a l s d e n h ö c h s t e n s i t t l i c h e n W e r t m a f s s t ä b e n k o m m e n, d a s j e d o c h e r f a h r e n w i r n i c h t. U n d e b e n d a s i s t d e r s p r i n g e n d e P u n k t; e b e n h i e r s e t z t d i e n e u e E t h i k e i n. Wir fällen sittliche Werturteile über unsere Mitmenschen; wir legen an unserer Mitmenschen Willen die Idee des Wohlwollens als sittlichen Wertmafsstab an und billigen oder mifsbilligen alsdann diesen unserer Mitmenschen Willen. Ja, mit welchem Rechte denn? Wie kommen wir dazu? Wie ist das überhaupt möglich? Wir finden in uns selbst die Idee des Wohlwollens und alle die anderen Ideen als normative Ideen, als Leitsterne vor, und wir sollen uns an ihrer Existenz einfach genügen lassen, an der Thatsache, dafs sie eben da sind? Wir sollen nicht fragen und forschen, woher sie stammen; wie es zugeht, dafs wir sie haben? Man mache sich die Sache doch einmal recht klar, und man wird über ihre ungeheuerliche Absurdität geradezu erschrecken. Ich trage sittliche Wertmafsstäbe in mir beständig mit herum; ich beurteile darnach meinen

eigenen Willen und nenne ihn bald gut, bald böse; ich beurteile aber auch anderer Willen darnach und nenne anderer Willen demgemäfs auch bald gut, bald böse: ich nehme also an, ich bin also davon festest überzeugt, dafs andere ganz dieselben sittlichen Wertmafsstäbe mit sich herumtragen wie ich selbst; andernfalls wäre es ja eine Vermessenheit, ein Urteil über ihren Willen zu fällen — andernfalls wäre ein solches Urteil überhaupt nicht möglich. Und das soll man einfach hinnehmen, ohne zu fragen und zu forschen, wie das alles eigentlich zugeht? Woher kommen die Ideen? Wie kommt es, dafs in ihrer Anerkennung als allgemeiner höchster sittlicher Wertmafsstäbe Übereinstimmung herrscht? Eine Ethik, die darauf keine Antwort giebt; die es nicht einmal versucht, eine Antwort darauf zu geben; für die das gar nicht einmal Problem ist — eine solche Ethik verdient heutzutage nicht mehr den Namen Ethik, Moralphilosophie, praktische Wissenschaft. Der Erzieher nun gar, der die Unbedingtheit der Sittengebote so zu begründen unternimmt, mit dem: es ist so, weil es so ist — ein solcher Erzieher setzt sich dem Spotte und Hohne seiner Zöglinge aus. — Aber es ist noch lange nicht genug der Absurdität! Gut ist der Wille, welcher mit der sittlichen Idee harmoniert — gut ist somit die That, welche aus einem Willen entspringt, der im Verhältnis der Harmonie zu der sittlichen Idee steht. Warum ist denn ein solcher Wille gut? Warum ist denn eine solche That gut? Antwort: weil eben Harmonie zwischen Wille und Idee vorhanden ist und diese Harmonie gefällt! Umgekehrt: böse ist der Wille, böse ist die daraus hervorgehende That, weil hier die Harmonie zwischen Wille und Idee fehlt und diese Disharmonie mifsfällt! Also gute Thaten geschehen, böse Thaten unterbleiben letzten Endes aus ästhetischen Erwägungen! Nun könnte man sich damit ja schliefslich noch abfinden: wenn die einen nur überhaupt gethan, die anderen nur überhaupt gelassen werden, mögen sie aus ästhetischen oder sonstigen Gründen gethan oder gelassen werden. Aber wieder erhebt sich die Frage: Woher kommt denn dieses Gefallen und dieses Mifsfallen? Warum gefällt die Harmonie zwischen Idee und Willen und mifsfällt die Disharmonie zwischen ihnen? Antwort: das is so, weil es so ist! Und damit sollen wir uns im Ernst zufrieden geben? Wer das thut, der verdient heutzutage gar nicht mehr den Namen eines Ethikers, eines Moralphilosophen, eines praktischen Wissenschaftlers! Wenn wirklich in der Ethik letzten Endes alles darauf beruht, dafs Harmonie vorhanden ist, welche gefällt — oder Disharmonie, welche mifsfällt, so mufs es doch dabei sich um ein ganz besonderes Gefallen oder Mifsfallen handeln. Denn sonst wäre kein Unterschied zwischen ästhetischem und ethischem Gefallen und Mifsfallen, mithin auch keiner zwischen gut und schön, böse und häfslich. Dafs aber ein solcher besteht, das geht doch schon daraus hervor, dafs wir die Begriffe streng voneinander scheiden: eine Statue ist nicht gut, sondern schön — die Rettung eines Ertrinkenden ist nicht schön, sondern gut. Die Besonderheit des ethischen Gefallens oder Mifsfallens kann nun nicht auf der Harmonie oder Disharmonie als solcher beruhen; denn das ist ein rein Formales. Diese Besonderheit kann nur bedingt sein durch die Beschaffenheit der sittlichen Idee, durch

deren Inhalt, durch das, was dieselbe fordert — noch mehr: um dessentwillen, warum sie es fordert, um des Zweckes ihrer Forderung willen. Das Wohlwollen um der »Idee« des Wohlwollens selbst willen »gefällt« uns nicht, sondern weil diese »Idee«, dieses Gebot aus gewissen sozialen Nützlichkeits-Erwägungen heraus erwachsen ist und soziale Nützlichkeit bezweckt. Ein um der sittlichen »Idee« selbst willen geschehendes Thun »gefällt« uns nicht, läfst uns vielmehr kalt und gleichgiltig oder erscheint uns lächerlich und sinnlos, ja unter Umständen geradezu verwerflich. Wir müssen deutlich erkennen können, dafs der Mensch den Zweck der sittlichen »Idee« erfafst hat; wir müssen also sein Thun als ein zweckvolles betrachten können, wenn es uns »gefallen« soll. Der von einer Geschäftsreise heimkehrende Kaufmann, in dem bekannten Gedicht zur Verherrlichung des kategorischen Imperativs, welcher von Räubern angefallen und ausgeraubt wird, auf Befragen, ob er noch irgendwo Geld verborgen habe, Nein sagt, obwohl er solches in seinem Stiefel noch versteckt hat, dann aber um der »Idee« der Wahrhaftigkeit willen umkehrt und den Räubern seine Lüge gesteht und ihnen das verheimlichte Geld ebenfalls ausliefert — ist in jedes Unbefangenen Augen einfach ein Narr: sein Thun ist lächerlich, sinnlos, zwecklos. Die sittliche »Idee« stellt eine Forderung auf, aber nicht um eben eine Forderung zu stellen, sondern zwecks der Gattungs-Nützlichkeit und Menschheits-Vervollkommnung, zwecks der Erhaltung, Förderung und Erhöhung des menschlichen oder besser: des menschheitlichen Lebens. Eine Ethik, welche das nicht berücksichtigt, ist unfruchtbarer Formalismus und Schematismus: über eine solche Ethik können wir getrost zur Tagesordnung übergehen — sie aber gar für die Erziehung verwenden wollen, das heifst wahrlich leeres Stroh dreschen und Feigen vom Dornenbusch erwarten. Dem Erwachsenen kann unter Umständen wohl die Erhabenheit einer abstrakten Idee so hehr erscheinen, dafs er nach nichts anderem fragt, sondern nur dadurch sich bestimmen und leiten läfst. Das Kind jedoch hat dafür gar kein Verständnis; ihm fehlt dafür jegliches Organ. Das Kind will stets genau wissen, warum man das eine thun, das andere lassen soll. Der Hinweis auf die Idee, die in starrer Majestät in unser irdisches Leben hineinscheint und auf irgend eine höchst wunderbare und mysteriöse Weise in uns Menschen hineinleuchtet, prallt da gänzlich wertlos ab: um der Idee willen etwas thun oder lassen, das erscheint dem Kinde als Gipfel des Absurden. Dagegen begreift es sehr wohl, dafs es um eines bestimmten Zweckes willen handeln soll; dafs eine That böse oder gut ist, je nachdem sie das Gemeinschaftsleben gefährdet oder nicht — denn dessen Bedeutung kann es nach den Beziehungen bemessen, in denen es selbst zu den anderen steht, nach seiner Stellung in der Gemeinschaft.

Herr Felsch zeigt in seinem Buche mit rühmenswerter Offenheit, dafs alles das, was wir Neues von der Ethik verlangen, in Herbarts Ethik nicht zu finden ist; dafs alle die Untersuchungen, welche eine Ethik zur sozialen machen, vollständig fehlen — daran ändert auch der zweite Teil des Werkes nichts, sowenig wie die Darstellung in den Kapiteln VII bis XII des ersten. Herr Felsch ahnt überhaupt gar nicht, warum die Herbart'sche Ethik für den modernen, d. i. den sozialen Pädagogen unbrauch-

bar, aber völlig unbrauchbar ist. Er betont immer wieder: sie ist doch keine Individual-, sondern eine Sozial-Ethik; denn Herbart hat die gesellschaftlichen Dinge nicht unberücksichtigt gelassen. Aber, Herr Dr. Felsch, er hat die Ethik für sich und die gesellschaftlichen Dinge auch für sich vorgenommen und hat dann nachträglich jene mit diesen in Verbindung gebracht, jene auf diese bezogen. Da ist von einer organischen Verbindung gar keine Rede: die Gesellschaft ist für den Menschen ein blofs zufälliger Schauplatz, ein blofs zufälliges Gebiet der sittlichen Bethätigung. Sittlich oder unsittlich, gut oder böse ist der Mensch ganz abgesehen von der Gesellschaft. Die Gesellschaft ist nach Herbart nur ein Konglomerat, ein künstliches Produkt — die Menschen gesellen sich, »sobald sie etwas wie mit einer Gesinnung gemeinsam treiben« — sie »machen« Gesellschaft, wenn sie ihr Wollen vereinigt haben zu einem gemeinsamen Zwecke. Jeder Einzelne hat dann das Zutrauen, »es habe niemand seinen Privatwillen herausgesondert von dem allgemeinen Willen«. Gesellschaft aber ist nichts Gemachtes, sondern etwas Gewordenes, etwas von selbst Gewordenes — und mit ihr ist das Sittliche geworden. Die aufdämmernde Erkenntnis der Bedeutung der Gattungserhaltung läfst aus der Horde eine organisierte Gemeinschaft, eine Gesellschaft, entstehen, und gleichzeitig wird das erste Sittengebot erlassen: Mutter, liebe hinfort deinen Sohn nur als Kind — Sohn, liebe hinfort deine Mutter nur als Mutter! Ein Fortschritt in der Erkenntnis — eine weitere soziale Organisation und ein weiteres Sittengebot: Bruder, liebe hinfort deine Schwester nur als Schwester — Schwester, liebe hinfort deinen Bruder nur als Bruder! So kommt mit der Gesellschaftswerdung die Sittlichkeit in die Welt. Mit der ersten sozialen Organisation tritt neben das blofs Natürliche das Sittliche — Verhältnisse zwischen einem männlichen und einem weiblichen Wesen beginnen jetzt zu entstehen, die von jedem geschlechtlichen Beigeschmack frei sind. Aus solcher Wurzel entsprofs allmählich der Baum der reinen Menschenliebe, »die Idee des Wohlwollens«. Mutterliebe als Mutterliebe, Kindesliebe als Kindesliebe, Geschwisterliebe als Geschwisterliebe — Menschenliebe. Was der Nazarener der Welt vor neunzehnhundert Jahren verkündete als neue frohe Botschaft, das ist nichts anderes als eine letzte Konsequenz — nichts anderes als das Schlufsglied einer Kette, deren Anfangsglied einst unsere Ur-Urahnen vor Jahrzehntausenden geschmiedet haben, als sie die Inzucht, in Erkenntnis ihrer Schädlichkeit, ihrer für die Gattungs-Erhaltung so grofsen Gefährlichkeit, verboten. Die Sixtina mit dem Jesus-Knaben auf dem Arme kann als Symbol dieser ganzen ungeheuren sittlichen Entwickelung betrachtet werden: die Mutter mit dem kleinen Sohne, dessen Augen schon den neu sich bildenden Gedanken künden — das Evangelium: »Liebe deinen Nächsten!«

Herbarts Ethik berichtet uns von solchen Dingen nichts — da giebt es kein gesellschaftliches und kein sittliches Werden; da ist nirgends von Entwickelung die Rede. Alles ist, wie es ist — von Ewigkeit her. Sittliche Ideen, die nicht abgeleitet, sondern als feststehende Grundthatsachen, als elementare »Willensverhältnisse« aufgefafst werden! Sittliche Urteile, die solche des Gefallens oder Mifsfallens sind, je nachdem Harmonie oder

Disharmonie zwischen dem Willen und der Idee vorhanden ist — aber nicht die leiseste Spur eines Versuches der Erklärung, warum die Harmonie oder Disharmonie ethisch gefällt oder mifsfällt! Eine Gesellschaft, die ein blofses Konglomerat ist — Einzelne, die einem wie Marionetten vorkommen, die irgendwo in ihrem Kopfe einen eigentümlichen Mechanismus haben, der sie mit anderen, eben solchen Marionetten zu einem Gastspiel sich vereinigen läfst, das sie auf der Erde bald längere, bald kürzere Zeit unter dem Titel »Eine sittliche Gesellschaft« aufführen! Das Ganze macht den Eindruck, als sei es nur ein Exerzitium in der höheren Voltigierkunst des abstrakt-formalen Denkens. So erscheint Herbarts Ethik in Herrn Felsch's Darstellung — und so ist sie auch in Wirklichkeit: Herr Felsch kann stolz darauf sein, wie er in des Meisters Tiefsinn einzudringen verstanden und denselben zu interpretieren gewufst hat — Herbart selbst hätte sich nicht besser »erläutern« und verteidigen können; Herbart selbst hätte nicht weniger Ahnung von dem Neuen und von dem, was nach dessen Aussage seiner Ethik fehlt, haben können.

Eine Buchbesprechung, wie Herr Felsch sie — mit gutem Fug und Recht, was ich gern einräume — erwarten darf, sind meine Ausführungen nicht. Ich habe aber das erreicht, was ich wollte: ich habe gezeigt, dafs Herr Felsch etwas retten will, was wir heutzutage gar nicht mehr gebrauchen können, nach dessen Rettung uns gar nicht verlangt, weil es aller Rettung, die unseren Intentionen entspricht, spottet. Aber dennoch zweifle ich nicht, dafs Herr Felsch von den andern, die mit ihm in demselben Hause sich niedergelassen und so komfortable eingerichtet haben, eine Belobigung für sein Rettungswerk erhalten wird.

Neue Erscheinungen auf dem Gebiet der Geschichte.

Besprochen von Rektor **J. Bengel.**

Schillmann R., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 39. Auflage. Berlin, 1898. Nicolaische Buchhandlung. 8°, 188 Seiten. Preis gebunden 0,75 M.

Hohmann L., Vaterländische Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für gehobene Volksschulen, Mittel- und höhere Mädchenschulen. Berlin, 1898. Nicolaische Buchhandlung. 8°, 284 Seiten. Preis gebunden 1 M.

Schillmanns deutsche Geschichte erschien 1879 in erster Auflage und liegt jetzt in 39. Auflage vor, also in nicht 20 Jahren 39 Auflagen, jedes Jahr durchschnittlich 2. Welches Schulbuch hat einen solchen Erfolg zu verzeichnen? und woher dieser Erfolg? Das Buch ist vornehmlich für die Berliner Gemeindeschulen bestimmt und findet auch dort vorzugsweise seinen Absatz. Es huldigt nicht der jetzigen Strömung auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts, sondern begünstigt nur die politische Geschichte. Der Verfasser begründet seine Ansicht dahin, dafs durch den Geschichtsunterricht unsere Jugend erwärmt, emporgerichtet, zu gleicher Gesinnung und Thatkraft erzogen werden soll, die ihre Väter und Grofsväter bewiesen, als sie des Vaterlands Gröfse erstritten, ihm nach schwerem Fall wieder aufhalfen, das deutsche Reich wieder aufrichteten. Diese »Geschichte

ohne Gleichen« soll unserer Jugend nicht verkümmert werden. Gewifs ist dieser gekennzeichnete Zweck richtig, und wenn man an Berliner Verhältnisse denkt, wo die Stadt nur ein einziger grofser Spiegel dieser »Geschichte ohne Gleichen« ist, da wäre es eine arge Sünde, die Geschichte zu gunsten der »Zuständlichkeit« zu kürzen. Kulturgeschichtliche Momente sind ja auch nicht ganz weg geblieben. Hierzu kommt nun noch ein äufseres Gewand, das kaum noch bei einem Schulbuche gefunden wird. Grofs 8°, sehr schöner, fester Einband, grofser Druck, starkes Papier und bei 200 Seiten Umfang ein Preis von 0,75 M.

In gleicher Weise hat die Nicolaische Buchhandlung auch das Buch von Hohmann ausgestattet. Es kostet bei einem Umfang von fast 300 Seiten nur 1 M. Auch dieses Buch will zunächst Berliner Schulen dienen, und es ist anzunehmen, dafs auch diesem Buche eine gleiche Aufnahme und Verbreitung zu teil werden wird, wie dem Buche von Schillmann.

Rübenkamp, W., Tabellarische Übersicht der preufsischen Geschichte zum Gebrauch in Volks-, Bürger- und Mittelschulen. Hannover, Berlin 1898, Carl Meyer. 8°. 31 S. Preis 0,30 M.

Der Verfasser glaubt den Schüler zur bleibenden Beherrschung des Geschichtsstoffes nicht etwa durch fleifsige mündliche Wiederholung noch auch durch Benutzung eines Leitfadens zu bringen, sondern nur durch »öftere Anschauung einer sachlich und logisch gegliederten, ein für allemal feststehenden Disposition«. Solche Dispositionen giebt nun der Verfasser in seinem Werkchen. Diese Ansicht wird wohl kaum allgemeine Richtigkeit für sich in Anspruch nehmen können, aber wenn dies auch der Fall wäre, will den Unterzeichneten doch bedünken, dafs die gegebenen Dispositionen vorerst nur dem persönlichen Geschmacke des Verfassers entsprechen, anderen aber nicht ansprechend sind. Denn wie der Verfasser die Dispositionen nur auf Grund eines oder mehrerer bestimmten Werke ausgearbeitet hat, so thut es auch jeder Lehrer für sich. Und da die Ansichten bekanntlich verschieden sind, läfst der eine das weg als Nebensache, was dem andern gröfste Hauptsache ist und umgekehrt. So vermag man also keine rechte Verwendbarkeit und Brauchbarkeit des Schriftchens einzusehen.

Bach, Wilhelm, Kaiserin Auguste Viktoria. Ein Bild ihres Lebens und ihrer landesmütterlichen Fürsorge. Mit 12 Abbildungen. Schulausgabe. 48 S. 8°. Preis 0,35 M. Breslau, F. Hirt 1898.

Die erste der deutschen Frauen auf dem Kaiserthrone geniefst in ihrem ganzen Volke unbegrenzte Verehrung. Hirts Verlag hat neben den Schriftchen über die Königin Luise und den Kaiser Wilhelm II. auch dieses erscheinen lassen. Der Verfasser schildert die Prinzessin als fröhlich lernendes Kind, als heranwachsende Jungfrau, als Braut, als Gattin, als treusorgende Mutter ihrer Kinder und ihres Volkes. So begleiten wir unsere teuere Kaiserin vom Schlosse Primkenau zum Marmorpalais in Potsdam, zum königlichen Schlosse in Berlin. Die Abbildungen sind bei dem rühmlichst bekannten Verlag allesamt ausgezeichnet. Mädchenschulen haben in dem Schriftchen ein ausgezeichnetes Geschenkstück, zumal der Preis bei 20 Stück auf 0,30 M. herabsinkt.

Weigand-Tecklenburg, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. Nach den Forderungen der Gegenwart. 7. Auflage. Hannover-Berlin 1899. Karl Meyer. Ausgabe A Preis 1 M. Ausgabe B 0,60 M.

Die Deutsche Geschichte von Weigand-Tecklenburg liegt nunmehr in 7. Auflage vor, ein grofser Erfolg, wenn man bedenkt, dafs die 1. Auflage 1896 erschien. Damals ist in den Spalten dieser Zeitschrift das neue Werk sehr eingehend besprochen worden, so dafs von einer nochmaligen Besprechung Umgang genommen werden kann und mufs. Ist das Werk ja auch fast in aller Händen. Es erübrigt heute nur auf die zweifache Ausgabe hinzuweisen, die das Werk erfahren hat. Ausgabe A ist für vielgliedrige Schulen, Fortbildungsschulen, höhere Stadt- und Mädchenschulen bestimmt. Sie ist durch Vermehrung der früheren Auflagen um drei Druckbogen entstanden, dabei nur ein Preisaufschlag von 0,10 M. Neu und von Vorteil für das Buch ist, dafs neben der materiellen nunmehr auch die ideelle Kultur berücksichtigt und das persönliche Moment etwas mehr in den Vordergrund gerückt worden ist. Ausgabe B ist für ein- bis dreiklassige Schulen bestimmt und zweckmäfsig ausgewählt worden. In dieser neuen Gestalt wird es dem Buche noch leichter sein, seinen Weg in die Schulen zu finden.

Weigand H., Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Ein methodisches Handbuch. 2. Teil, erste und zweite Lieferung. Preis 1,50 M., 1 M. Hannover, C. Meyer. 1899.

Tecklenburg A., Die organische Eingliederung der Heimats- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte. Eine methodische Anweisung. Preis 1 M. Hannover, C. Meyer. 1899.

Diese beiden Werke bilden den 21. und 22. Band der Pädagogischen Bibliothek des Verlags C. Meyer in Hannover und sind Hilfsmittel und Ergänzungsschriften zu der von den beiden Verfassern herausgegebenen, allbekannten »Deutschen Geschichte«, die in den Blättern vorliegender Zeitschrift zur Zeit des Erscheinens eingehend besprochen wurde. Während der erste Teil der Schrift von Weigand theoretischer Natur war, ist der zweite Teil rein praktischer gehalten und gestaltet sich zu einem ausgezeichneten Kommentar des Hauptwerkes. Jede Nummer dieses letzteren wird in dreifacher Weise kommentiert. Stoffliche Ergänzungen, methodische Bemerkungen, Vertiefung. Während der Verfasser sich in den stofflichen Ergänzungen als Geschichtskundigen kennzeichnet, der dem Benutzer seines Hauptbuches tieferes Verständnis der Geschichte erschliefst, zeigt er sich in den methodischen Bemerkungen als geschickten Schulmann, der unendlich viele Ratschläge und Fingerzeige dem unterrichtenden Lehrer an die Hand giebt. Die Vertiefung endlich benutzt der Verfasser, um den Blick von der Oberfläche in das Innere der Gesshichte zu lenken, um so die erst bildende Arbeit des Geschichtsunterrichts zu ermöglichen. So wird das Buch von Weigand allen Besitzern und Benutzern des Hauptbuches ein unentbehrliches Ergänzungswerk sein.

Diesen ergänzenden Zweck verfolgt auch die Schrift von Tecklenburg: Die Heimats- und Stammesgeschichte in der Reichsgeschichte. Sie ist zunächst eine Art Rechtfertigungsschrift zu den stammes- und heimatgeschichtlichen Ergänzungsheften, deren bis jetzt 11 zu dem Hauptwerke

erschienen sind; dann aber ist sie vorwiegend praktischer Natur, sie zeigt, wie leicht und ungezwungen die Heimat in das weite Vaterland hineingebaut werden kann, und man bedauert nur, dafs die Schrift, wie dies ja allerdings nicht anders möglich war, immer nur auf Göttinger Verhältnisse, dem Wirkungsorte des Verfassers, exemplifiziert. Acht Unterrichtsbeispiele zeigen, dafs des Verfassers Auseinandersetzungen nicht in die Luft gebaut sind, sondern reellen Grund und Boden unter den Füfsen haben, und liefern so den Beweis für die praktische Durchführbarkeit der Eingliederung der Heimat- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte. Der jetzt bereits in 7. Auflage vorliegenden »Deutschen Geschichte« aber werden diese beiden Ergänzungsschriften den Weg noch immer besser und ebener bahnen.

Spiess-Berlet, Weltgeschichte in Biographieen. In drei konzentrisch sich erweiternden Kursen. I. Kursus. 15. Auflage. Leipzig, Frankfurt a. M. Kesselringsche Buchhandlung. 8°, 250 Seiten. Preis 3 M.

Dieses Lehrbuch der Weltgeschichte, welches für die Konzentrationsmethode bahnbrechend gewesen ist, hat seit dem Jahre 1854, also ein ganzes Menschenalter hindurch, dem Geschichtsunterricht gedient. Die neue Auflage hat beachtenswerte Verbesserungen und Bereicherungen erfahren. Durch Berücksichtigung der neuesten Forschungen und Fortführung bis auf die neueste Zeit suchen die Verfasser das Werk auf der Höhe der Zeit zu erhalten.

Die Methode des Buches ist die konzentrische und zwar die objektiv konzentrische, zum Unterschied von der subjektiv honzentrischen Methode. Sie ist bekanntlich in zwei Formen aufgetreten: die erläuternd konzentrische, die den ganzen Geschichtsstoff lückenlos schon beim ersten Kursus darbietet, und die erweiternd konzentrische Methode, die vertreten ist durch das vorliegende Werk. Der erste Kursus bringt Bilder aus der alten, mittlern und neuern Geschichte. Alle sind vollständig und abgeschlossen und bedürfen keiner Erweiterung auf spätern Stufen mehr. Der zweite Kursus bringt aus der ganzen Weltgeschichte nur neue Bilder, ebenso der dritte Kursus. Hierin sind auch die Grundsätze des Werkes ausgesprochen: Jeder Kursus bietet Stoff aus der ganzen Weltgeschichte, jedes Geschichtsbild ist vollständig ausgeführt, die Verteilung auf die einzelnen Kurse richtet sich nach der Wichtigkeit der Stoffe. Diese Methode hat gewifs ihre Lichtseiten, als da sind: Die Geschichte der Gegenwart tritt schon in den unteren Klassen auf, das empfangende Interesse wird rege gehalten, denn jedes Jahr bringt neuen Stoff, auch der Schüler, der vorzeitig die Schule verläfst, kennt das Wichtigste aus der ganzen Geschichte. Aber auch seine Schattenseiten hat das Werk von Spiefs-Berlett. Rusch in seiner Methodik des Geschichtsunterrichts führt als solche an: Da jedes Jahr mindestens soviel neue Geschichtsbilder bringt wie das Vorjahr, so bleibt keine Zeit für eine gründliche und bildende Wiederholung. Da die Stoffordnung nach der Wichtigkeit geschieht, so wird das wichtige psychologische Gesetz mifsachtet, dafs Kinder auf gewissen Entwickelungsstufen auch vorzugsweise gewissen grofsen Abschnitten der Geschichte lebendiges Interesse

entgegen bringen. Das zehnjährige Kind hat z. B. für Ländererwerbungen, Verträge, gesetzgeberische Thaten bei weitem nicht das Verständnis und Interesse wie für den Helden Siegfried und den König Etzel. Weil die Geschichtsbilder vollständig ausgeführt sind, so müssen ja oft Stoffe vorkommen, die dem Alter der Schüler nicht entsprechen, ebenso werden die Schüler durch den gewaltigen Umfang mancher Bilder fast erdrückt, und das Lernen wird ihnen erschwert.

Löschhorn H., Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen. 3 Teile. Hannover 1898, C. Meyer.

Das vorliegende Buch ist nach den amtlichen Bestimmungen vom 31. Mai 1894 für das preufsische höhere Mädchenschulwesen bearbeitet. Durch diese wurde der Geschichtsunterricht an den betreffenden Anstalten in feste Bahnen geleitet, Ziel, Inhalt, Umfang und Methode sind ihm gewiesen worden. Anschaulichkeit, Erweckung eines »warmen, persönlichen Interesses« an Personen und Völkern, Förderung der Liebe zum Vaterlande und zur Menschheit müssen die Momente bilden, die der Geschichtslehrer stets im Auge halten mufs. Diesen Forderungen kommt das Buch in bester Weise nach. Dabei will es aber nicht dem Lehrer den Gang vorschreiben oder die Stoffauswahl aufdrängen, es will lediglich den Schülerinnen als Hilfsmittel zur Vorbereitung auf zusammenhängende, mündliche Darstellungen dienen. Während der erste Band Erzählungen aus der mittelalterlichen und vaterländischen Geschichte bietet, giebt der 2. und 3. Band Erzählungen aus dem Altertume, Mittelalter und Neuzeit. Da der Verfasser Lehrer an einem Lehrerinnenseminar ist, so ist schon dadurch Gewähr gegeben, dafs das Werk praktische Brauchbarkeit besitzt. Der Verlag von C. Meyer in Hannover aber, der sich auch durch die Herausgabe der Naturkunde für höhere Mädchenschulen, von Sprockhoff, nach denselben gesetzlichen Bestimmungen bearbeitet um das höhere Mädchenschulwesen verdient gemacht hat, hat dem Löschhornschen Werke ein vornehmes Äufsere gegeben und es mit einer Reihe schöner Bildertafeln zur Architektur und Skulptur der behandelten Zeiträume geschmückt, so dafs es gewifs seinen Weg in die betreffenden Schulen finden wird.

Heinze, W., Die Geschichte für Lehrerseminare. 3 Teile. Hannover, C. Meyer 1898. 8°. Preis 3, 2,50, 3 M.

Das Jahr 1898 war dem Geschichtsunterricht an Seminaren günstig gestimmt, es brachte ihm Lehrbücher, die eigens für die Geschichte an Seminaren bestimmt sind, und zwar deren gleich zwei, nämlich eins von Hoffmeyer und Hering (Leipzig, Hirt 1898) und das vorliegende. Beide Werke haben viel Übereinstimmendes, sie sind dreibändig und haben zu jedem Bande einen Anhang von Bildertafeln zur Kunstgeschichte. So braucht denn also das Seminar keine Bücher mehr zu brauchen, die für andere Lehranstalten bestimmt und darum nicht der Eigenart und den Bedürfnissen des Seminars und zukünftigen Lehrers entsprechen. Im Vorwort zum 1. Teil sind die Grundsätze ausgesprochen, nach denen das Werk bearbeitet wurde. Das Hauptgewicht ist darauf gelegt, »den äufsern Verlauf der Geschichte übersichtlich darzustellen und das geschichtliche

Verständnis durch steten Hinweis auf den pragmatischen Zusammenhang der Thatsachen zu wecken und zu fördern«. Während der 1. Teil Quellenstücke enthält, sind in den 2. und 3. Teil keine solchen Stücke aufgenommen, der Verfasser verweist hier auf sein schon 1895 erschienenes »Quellenbuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte« (Hannover, Meyer). Die deutsche Litteratur ist wenig berücksichtigt worden, da sie nach Meinung des Verfassers dem deutschen Unterricht angehört. Die Bildertafeln, die dem Buche als Anhang beigegeben sind, berücksichtigen die Architektur und Skulptur. In dem vorliegenden Buche hat der Geschichtsunterricht an Lehrerseminaren wiederum einen praktischen Versuch, der, wenn auch hier und da verbesserungsbedürftig, gewifs nicht ohne Einflufs für den betreffenden Unterricht an Lehrerbildungsanstalten sein wird. Aus Seminarkreisen wird füglich am besten auf Ratschläge und Winke zur Ausgestaltung des Werkes zu rechnen sein.

Fritzsche, Richard, Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe nach den Grundsätzen der neueren Pädagogik für das 5. bis 8. Schuljahr. II. Teil. 3. Auflage. Altenburg, Pierer 1898. 354 S.

H. Rosenburg sagt in seiner »Methodik des Geschichtsunterrichts« (Leipzig 1897): »Zu denen, welche gegenwärtig am eifrigsten, praktischsten und erfolgreichsten mit dem Ausbau der Geschichtsmethodik beschäftigt sind, gehört R Fritzsche«. Seine vorliegenden Präparationen liegen jetzt in 3. Auflage vor. Als Eigentümlichkeiten des Buches werden sich jedem aufmerksamen Leser darstellen: Nur einmalige, aber stufenweise Behandlung des gesamten Geschichtsstoffes im Laufe der Schulzeit, praktische Verwirklichung der »Idee der Höhepunkte«, weitgehende Verwertung der Quellenstoffe und historischen Gedichte, eingehende Berücksichtigung der Kulturgeschichte, enge Verbindung des Geschichtsunterrichts mit den übrigen Unterrichtsfächern. Die Veränderungen in vorliegender Auflage betreffen vornehmlich den Abstraktionsprozefs der einzelnen methodischen Einheiten. Die besonders von Bodenstein und Schilling in Flufs gebrachte Frage nach der zweckentsprechensten Gestaltung der Systemstufe suchte Fritzsche durch seine Schrift: »Die Systemstufe im Unterricht« (Langensalza) einer befriedigenden Lösung entgegenzuführen. Er hält nach wie vor daran fest, dafs Geschichtszahl, Geschichtstabelle und Geschichtsdisposition nicht auf die Systemstufe gehören, sondern am Schlusse der Synthese aufzutreten haben. In der neuen Auflage sind auch hier und da andere Höhepunkte gewählt, manche Quellenstücke und Gedichte gestrichen oder ersetzt worden. Das Buch sei auch in seiner neuen Gestalt allen Lehrern bestens empfohlen.

Hesse, R., Bilder aus der brandenburgisch-preufsischen und deutschen Geschichte nebst einem Vorkursus. Für den Gebrauch im ersten Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Preis 0,60 M. Hannover, C. Meyer 1898.

Das Werkchen ist in seinen früheren Auflagen sehr beifällig von der Kritik aufgenommen, mit den ehrendsten und schmeichelhaftesten Ausdrücken erwähnt worden. Man nannte es ein Meisterwerk pädagogischer Kunst, man lobte besonders den Lehrton als kindlich und herzlich, und gerade dieses letztern wegen möchte ich auch diese neue Auflage aufs beste empfehlen.

Hartmann, H., Merkbüchlein für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. In drei Ausgaben für einfache und mehrstufige Volksschulen und für Bürgerschulen. Halle a/S., H. Schroedel.

Diese vom evangelischen Standpunkt geschriebenen Merkbüchlein können dem empfohlen werden, der keinen lesbaren Leitfaden in den Händen seiner Schüler sehen will, sondern nur Dispositionen. Ein solches »Gerippe« herzustellen, dafs es jedem gebräuchlich und verwendbar erscheint, ist schwer, schwerer noch als einen lesbaren Text zu geben, denn dort kann der einzelne immer noch seine kürzende, ergänzende oder bessernde Hand walten lassen. Darum glaube ich kaum, dafs die vorliegenden Merkbüchlein grofsen Beifall oder vielfache Benutzung finden werden (vgl. auch oben die Übersichten von Rübenkamp).

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

K. Heinemann, Goethe. Zweite verbess. Auflage. 774 S. 10 M. Leipzig, E. A. Seemann 1899. — Der Verfasser, dem die Goethelitteratur im weitesten Umfange zur Verfügung stand, hat sich nicht darauf beschränkt, den Lebensgang des grofsen Dichters und den Inhalt seiner Werke zur Darstellung zu bringen, sondern er ist dem Werdegang des geistigen Lebens desselben nachgegangen und hat die Entstehung seiner Werke aus demselben als Ausflufs desselben gezeichnet; hierin liegt das Wertvolle des Werkes, das es vor vielen andern ähnlicher Art auszeichnet. Es führt uns den ganzen Menschen nach den verschiedensten Seiten seines Lebens und Strebens vor und ist daher recht geeignet, uns neben dem Dichter auch dem Menschen Goethe näher zu rücken. Die wissenschaftlich-volkstümliche Darstellung wird ergänzt durch zahlreiche Abbildungen nach Originalen; dadurch erhält man ein Buch, das man mit Genufs und Freude liest.

Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. Herausgegeben von Dr. J. Wychgram. Jährlich 4 Hefte. Leipzig. R. Voigtländer. Vierter Jahrgang. 10 M. — Wir Deutsche müssen auch im Unterrichtswesen über die Zaune unseres Vaterlandes hinausblicken und es wäre wohl auch hier an der Zeit, dafs der Staat Lehrer als Spione in fremde Länder senden und beobachten liefse, welche Fortschritte hier auf dem Gebiete des Schulwesens gemacht werden. Dafs wir von den Franzosen, Engländern, Nord-Amerikanern usw. in der That manches lernen können, zeigt uns der Inhalt der oben genannten Zeitschrift, der den deutschen Lehrer in Abhandlungen und Referaten über das aufserdeutsche Schulwesen eingehend belehrt.

Deutsche Stimmen. Nationale Zeitschrift für modernes Denken. Monatlich 2 Hefte (à 32 S.) viertelj. 1,50 M. Köln, Brabanterstr. 47. 1899. — Eine vorzügliche Zeitschrift mit Beiträgen von Prof. D. Ziegler, Prof. Soltau, Dr. Jäger, Prof. Paulsen, Prof. Beyschlag, Geh. Oberschulrat Schiller usw.

Bücher und Zeitschriften.

Mager, Die Ausgestaltung des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiet bei, v. Dr. Schneider.

Materialismus, Der historische. Darstellung u. Kritik d. Marxistischen Weltanschauung v. Dr. Woltmann. 430 S. 4,50 M. Düsseldorf, Michels.

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten v. K. Muthesius. 1899. (12 Hefte. 12 M. Gotha, Thienemann.) H. 2—9. Keller, Das Philanthropinum in Marschlins; Muthesius, Kindheit und Volkstum; C. A., Der neue Lehrplan f. d. bayr. Präparandenanstalten; Knoke, Ein gangbarer Weg zur Verwirklichung der in der Lehrerschaft sich regenden Wünsche nach wissenschaftlicher Fortbildung auf der Universität; Keller, Hr. Mort; Neber, Die Bedeutung von Goethes Prosaschriften für die Lehrerbildung; Wulle, Zum Geographieunterricht am Seminar; Richter, Dr. E. Hannak usw. Mitteilungen, Beurteilungen.

Pädagogik, Handbuch der allgemeinen, von Helm, Seminardir. 2. Aufl. 285 S. 4,60 M. Leipzig, Deichert.

Pädagogische Studien XX. Jahrgang; herausgegeben von Dr. Schilling (6 Hefte. 4 M., Dresden, Bleyl und Kaemmerer.) H. 2—4. Dr. Francke, Über den litteraturkundlichen und litteraturgeschichtlichen Unterricht an Lehrerbildungsanstalten; Dr. Meltzer, Bibl. Geschichte, Schulbibel oder alttestamentliches Lesebuch? R. Schellwien, Der Wille; Kirsch, Die Poesie in der Volksschule; Zeifsig, Lehre Zillers über die Formenkunde. Mitteilungen. Beurteilungen.

Pädagogische Psychologie, Zeitschrift für, von Dr. F. Kemsies. (6 Hefte 8 M. Berlin, H. Walther.) I. H. 1—4. Kemsies, Fragen und Aufgaben der pädag. Psychologie; Cohn, Was kann die Psychologie von den Pädagogen lernen? Andreae, Zur Psychologie der Examina; Kristian, Der ästhetische Farbensinn bei Kindern usw. Berichte; Besprechungen.

Pädagogisches Monatsblatt VI. 12 Hefte. Dessau, H. Österwitz. (7,20 M.) H. 4—8. Busch, Wie entsteht sittliches Wollen in der Seele; Kock, Die Einschränkung der sozialen Aufgabe des Hauses; Bodenstein, Die Lehrplantheorie d. Herbart'schen Pädagogik; Luckfiel, Gehirn und Seele usw.; Mitteilungen, Pädagogische Revue. Litterarischer Wegweiser usw.

Physikalische Demonstrationen. Anleitung zum Experimentieren im Unterricht an höheren Schulen, von F. Weinhold. 3. Aufl. 4 Tafeln u. 565 Abb. Leipz. Quand und Händel.

Sailer, Über Erziehung für Erzieher. Herausgegeben von Dr. J. Baier. 309 S. 5 M. Freiburg i. B. Herder.

Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung von Fuchs, A. 248 S. 3,60 M. Gütersloh, Bertelsmann.

Sittlichkeit, Die menschliche, als soziales Ergebnis der monistischen Weltanschauung von Dr. Besser. 106 S. 3 M. Bonn, Georgi.

Welträtsel, Die, von Prof. Dr. E. Haeckel. 473 S. 8 M. Bonn, E. Straufs.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von O. Flügel und W. Rein. VI (6 Hefte 6 M. Langensalza, H. Beyer und Söhne). H. 1—4. Dr. Schultze, Über die Umwandlung willkürlicher Bewegungen in unwillkürliche; Lobsien, Über den Ursprung der Sprache; Geyer, Die psychologischen Grundlagen des Lehrens; Herbart, Pestalozzi und Hr. Prof. Natorp, von Flügel, Just und Rein. Mitteilungen, Besprechungen.

Der Bote für Deutschlands Litteratur, ausgesandt an die Deutschen der Erde. Monatsschrift in Heften, vierteljährl. 60 Pf. Leipzig, Heinr. Meyer.

Das litterarische Echo, Halbmonatsschrift für Litteraturfreunde. Herausgegeben von Dr. J. Ettlinger. Berlin, F. Fontane u. Co. 8 M.

Neue Bahnen.

Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 12. *Dezember* 1899. X. Jahrg.

A. Abhandlungen.

Über die religiös-sittliche Bildung der deutschen Jugend durch nationalen Bildungsstoff.

Von **Dr. Braasch**, Schulvorsteher in Schwartau.

(Schlufs.)

Aus dem Bisherigen ergiebt sich, dafs bei der religiös-sittlichen Bildung der deutschen Jugend durch nationalen Bildungsstoff alle Dogmatik fortfällt und dafs von der Religionslehre, da die Glaubenslehre sich in den Bismarckschen Satz: »Wir Deutschen fürchten Gott, aber sonst nichts in der Welt« zusammenzieht, nur die Sittenlehre übrig bleibt. Eine Sittenlehre aber durch nationalen Bildungsstoff oder eine Charakterbildung nach deutschen Vorbildern! Dies ist an und für sich durchaus nichts Neues, da der bisherige Geschichtsunterricht doch wohl Ähnliches bezweckte. So wird in dem Lehrplane für die achtklassigen Volksschulen Lübecks dem Lehrer des Geschichtsunterrichts folgendes Lehrziel gesetzt: »Der Unterricht in der Geschichte soll zum Verständnis bringen, welche Personen und Begebenheiten in hervorragender Weise zur Entwicklung der Menschheit im allgemeinen und des deutschen Volkes im besonderen beigetragen haben; zugleich soll er die Charakterbildung der Schüler und echte Vaterlandsliebe fördern.« Der preufsische Ministerial-Erlafs fordert, wie wir eingangs gesehen haben, die Erziehung von gottesfürchtigen, sittlichen und vaterlandsliebenden Menschen. Die »deutsche Nationalerziehung«, mein neues Erziehungssystem, will sozusagen weder von der Religion noch von der Vaterlandsliebe viel Aufhebens machen. Wie einen verborgenen Schatz will sie in aller Stille beides in die Herzen der Kinder hineinlegen; wie ein Samenkorn, das aufgehen, grünen, wachsen, blühen und Frucht bringen

soll, will sie beides ins Kindesherz hineinpflanzen, ganz leise, heimlich, völlig unbemerkt, damit gar keine Abneigung entstehen kann und kein Widerstreben möglich ist.[1]) Es sollen die Tugenden in ihrer Vortrefflichkeit an deutschen Männern, deutschen Helden, gezeigt werden, sodafs der Schüler ihren Wert erkennen und schätzen vermag, damit in ihm das Streben nach allem Guten, Wahren, Sittlichen und Schönen erweckt und gepflegt und der Nachahmungstrieb angeregt werde. Nur nationale Vorbilder erwecken Nationalgefühl, Nationalbewufstsein, Nationalstolz und Nationalehre.

Aus diesem Grunde werden die Unterrichtsstunden in der deutschen Geschichte um einige Stunden vermehrt, falls, wie ich es wünsche, die bisherigen Religions- und biblischen Geschichtsstunden in der Schule fortfallen zugunsten der deutschen Nationalerziehung, d. h. der religiös-sittlichen Bildung durch nationalen Bildungsstoff. (Die noch heute wertvollen Lehren der Propheten, die Reden und Gleichnisse Jesu sollen gewifs nicht ausgeschlossen sein. Die Schriftl.) Nach Einführung meines neuen Erziehungssystems, der »deutschen National-Erziehung«, gewinnen wir demnach Zeit für deutsche Sittenlehre, deutsche Geschichte, deutsche Litteratur, deutsche Erdkunde und Naturwissenschaften: als Physik des täglichen Lebens, Chemie des Hauses und der Küche, Gesundheitslehre und Lehre von der Ernährung des menschlichen Körpers. Bisher glauben viele Leute, dafs Schnaps, Wein, Bier und alle Spirituosen notwendige heilbringende Nahrungsmittel sind. Wo findet man im Volke Verständnis für rationelle Krankenpflege? für das Bedürfnis an gesunder, frischer, reiner Luft? für Hautpflege? für Ernährungs- und Gesundheitslehre? Das Volk aber empfindet ein lebhaftes Bedürfnis nach moderner Schulbildung. es will die biblischen Geschichten und die vielen Gesänge und die vielen Bibelsprüche in der Schule nicht mehr. Das Konfessionelle hat Zeit, sagt man, bis zum Konfirmandenunterricht. Das Volk will sehen, hören, beobachten und denken lernen.[2]) Ein modernes Schulsystem mufs diesem Bildungsbedürfnisse des deutschen Volkes Rechnung tragen.[3]) An die Stelle eines biblischen Geschichts-

[1]) Wer kennt nicht das Sprichwort: »Man merkt die Absicht und wird verstimmt.«

[2]) Die Juden sind uns hierin entschieden weit überlegen!

[3]) Dann werden die Sozialdemokratie, der Antisemitismus und Anarchismus etc. verschwinden wie Nebel vor der Sonne.

buches soll ein Buch kommen, welches (neben den besten biblischen Geschichten. Die Schriftl.) Geschichten enthält von Kaiser Wilhelm I., Bismarck, Moltke, Roon und E. Geibel; anstatt einer Anzahl von Bibelsprüchen sollen die Kinder Sprüche von Schiller, Geibel etc. lernen. Sie sollen in der Schule nichts Weiteres sein als Deutsche, nicht Jude oder Christ, nicht Katholik oder Protestant, nicht Lutheraner oder Reformierter, nicht Baptist oder Irvingianer etc. »Du sollst Gott lieben über alles und deinen Nächsten als dich selbst«. In diesen Worten, denke ich, liegt das klare und wahre Christentum. In diesem Satze finden sich keine Glaubensformeln: »Gott und dich selbst und die Nächsten lieben«; so lautet die Vorschrift der christlichen Moral. »Die Liebe thut dem Nächsten nichts Böses, daher ist die Liebe des Gesetzes Erfüllung«. Aber wohlgemerkt: »Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.« Also zunächst mufst du lernen, wie du dich selbst lieben sollst. Die Selbstliebe besteht darin, dafs du dich bewahrst vor den bekannten Häusern: vor dem Armenhause, vor dem Krankenhause, vor der Irrenanstalt und vor dem Gefangenhause und Zuchthause oder vor der Strafanstalt. Da bisher von Jahr zu Jahr die Zahl der Bestraften zunahm im deutschen Reiche und zwar gleichmäfsig zunahm bei Juden und Christen, bei Katholiken und evangelischen Christen oder Protestanten, so mufs wohl bei allen die Erziehung recht viel zu wünschen übrig lassen; demnach gilt für alle das Wort von J. H. Vofs: »Wir müssen, müssen vorwärts gehn, mag Wahn und Trug auch toben, uns hat, zum Himmel aufzusehn, Gott selbst das Haupt erhoben.« Wir wollen Deutsche sein und Brüder«. J. Geibel. »Edel sei der Mensch, hülfreich und gut.« Goethe. Gegen dich selbst sei strenge. »Werde hart«. Gegen andere sei milde, nachsichtig, hülfreich und gut. Werde hart gegen dich selbst! Übe dich im Verzichten und Entsagen. »Lerne leiden, ohne zu klagen«. Kaiser Friedrich III. »Geniefse, was dir Gott beschieden, entbehre gern, was du nicht hast.« »Ich will mich vor allem hüten, wodurch ich mich als Mensch erniedrigen könnte. Vor allem will ich die Sünden der Unmäfsigkeit und Wollust meiden, welche die tiefste Erniedrigung der menschlichen Natur bilden.« Konfirmationsgelübde Kaiser Wilhelm I. Emanuel Geibel entwich heimlich aus der Gesellschaft seiner Freunde gelegentlich einer Geburtstagsfeier, als er merkte,

dafs er betrunken werden würde, falls er noch ein Glas trinken würde. Nie, auch nicht seinen Freunden zu Liebe, wollte er über Vermögen trinken; niemals wollte er betrunken werden!!![1]) »Werde hart gegen dich selbst.« In wahrhaft heldenmütiger Weise hat Kaiser Wilhelm I. dies Wort erfüllt, als es galt, eine schöne und tiefe Jugendneigung (die Liebe zu der schönen und edlen Gräfin Ratzewill) dem Gebote der Pflicht und des treu liebenden Vaters zu opfern. Man vergleiche mein Buch: »Deutsche Nationalerziehung« 2. Kapitel: Der Einflufs von Personen und Verhältnissen, welcher den Heldencharakter Kaiser Wilhelm I. gebildet hat. S. 27. Kaiser Wilhelms kindlicher und grofser Gehorsam. Ferner 3. Kapitel: Das Gesetz der Charakterbildung. Desgl. das 6. Kapitel: Nicht der Dogmenglaube, sondern die Moral und Pflichterfüllung hat Bedeutung für die körperliche und geistige Gesundheit, für die Veredelung der Menschheit zur schlichten, reinen, edlen Menschlichkeit. Ein Sozialdemokrat, welcher sich seiner guten Censur im Abiturientenexamen auf einem preufsischen Gymnasium rühmte, antwortete auf meine Frage: »Wie würden Sie die Persönlichkeit Kaiser Wilhelm I. kurz definieren?« das Folgende: »Kaiser Wilhelm I. war die personifizierte Pflichterfüllung.« Kaiser Wilhelm I. kann uns als Vorbild dienen, weil er ein Mensch war wie wir, nicht zugleich »wahrhaftiger Gott«. Kaiser Wilhelms I. kindlicher Gehorsam war schöner, edler, menschlicher, gröfser, schwerer und gemütvoller und daher auch gemütbildender, als jener Gehorsam, welcher nach biblischer Darstellung auf Morija sich bekundete. Eine jegliche Tugend ist Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung, ist also die Erfüllung des Nietzsche'schen Wortes: »Werde hart«. Wer schon beim Anblick eines Verunglückten, Verstümmelten, Schwerverletzten, beim Anblick von Blut und Not und Tod in Ohnmacht oder in Schreikrämpfe verfällt, der kann die erste Pflicht, wie Buddha sie nennt, (S. »Irrtümliche Ideale der Sozialdemokratie« Lübeck 1899 S. 20) der kann gar keine Barmherzigkeit üben, der kann gar nicht die Rolle eines barmherzigen Samariters übernehmen. »Werde hart gegen dich selbst«. Nach diesem Worte handelte Bismarck, als er seinem Reitknecht das Leben rettete und sich die Rettungsmedaille erwarb. Desgleichen, als er dem schwer verwundeten Krieger, welchem beide Hände abgeschossen waren, eine für ihn

[1]) Welch ein hoher Charakter!

frisch angebrannte Cigarre — die einzige, die er hatte — in den Mund steckte. Bismarck gelangte auf diesem Wege, d. h. nach dem Rezepte: »Werde hart« zu seinem Wahlspruche: »Wir Deutschen fürchten Gott, aber sonst nichts in der Welt«, wie Luther zu dem seinigen gelangte: »Eine feste Burg ist unser Gott«, wie auch Hiob sein Losungswort fand: »Der Herr hat's gegeben, der Herr hat's genommen, der Name des Herrn sei gelobet.« Werde hart gegen dich, sonst bewahrst du dir nicht die Mäfsigkeit und Nüchternheit wie Emanuel Geibel und nicht die Keuschheit, welche Kaiser Wilhelm in seinem Konfirmationsgelübde obenanstellt. (»Deutsche Nationalerziehung«, Seite 30). »Werde hart!« sonst kannst du kein Held werden, wie die Helden von 1870 und 1871. (Siehe Deutsche Nationalerziehung S. 12, den »*Furor teutonicus*« S. 140—146, ferner S. 190 und 191). Und doch ist es wahr, was der Heiland sagte: »Niemand hat gröfsere Liebe, denn dafs er sein Leben für die Brüder lasse.« Werde hart gegen dich selbst, kühl bis ans Herz hinan, sodafs du ohne Furcht und Grauen dem Tode ins Auge kannst schauen; denn die Liebe — auch die Vaterlandsliebe, denn sie ist die Bruderliebe, die Liebe zu allen deutschen Brüdern — erträgt alles, hoffet alles und duldet alles. In den todesmutigen und opferwilligen Kämpfen von 1870 und 1871, wo der »eiserne« Kanzler von »eisernen« Helden umgeben war, galt das Wort: »Tod, wo ist dein Stachel? Hölle, wo ist dein Sieg?« Man vergleiche neben andern Kriegsgeschichten die Episoden mit der Überschrift: »Wie ich mir das eiserne Kreuz erwarb.« »Werde hart«, d. h. also strenge gegen dich, damit du alles thun, dulden, leiden, ertragen kannst, was du willst, was du bei reiflicher, ruhiger Überlegung, im Bewufstsein treuer Pflichterfüllung von dir selbst verlangst. »Werde hart« heifst demnach: Übe dich darin, dich selbst zu beherrschen; versuche es immer wieder, bis du zur sittlichen Freiheit gelangst; gieb nicht nach mit der Selbsterziehung, mit der sittlichen Selbstzucht, bis dein besseres »Ich» die Herrschaft gewonnen hat über dein schwächeres, sinnliches »Ich«; bis dein sittlicher Wille, dein heiliger Wille (»ein Gott ist, ein heiliger Wille lebt«) zur sittlichen Macht in dir geworden ist, bist du also ein sittlich freier Mensch geworden bist, bis du, wie die Bibel sagt, zur Freiheit der Kinder Gottes dich hinauf gearbeitet hast; bis du herangereift bist zu einem

sittlichen Charakter. (Vergl. meine Schrift: »Irrtümliche Ideale der Sozialdemokratie« S. 32—33).

Der sitttiche Charakter ist der Endzweck der Erziehung; er ruht, wie in meiner »Deutschen Nationalerziehung« gezeigt wird auf den drei Säulen: »Gott, Natur und Liebe«. Wie ich an der Persönlichkeit Kaiser Wilhelm I. das Gesetz der Charakterbildung entwickelt habe, so zeige ich in der anderen Schrift, wie der sittliche Charakter ruht in der Liebe zu Gott, zu den Eltern und zu den deutschen Brüdern d. h. zum Vaterlande.

Die Vaterlandslosigkeit und der Internationalismus sind irrtümliche Ideale der Sozialdemokratie, weil Familie, Volk und Menschheit die drei konzentrischen Kreise des Menschengeschlechts bilden. Jeder dieser Kreise wird beherrscht von einem Vater, daher sprechen wir vom Familienvater, Landesvater und vom himmlischen Vater. (Irrtümliche Ideale der Sozialdemokratie S. 18 u. 19.) Es mufs der körperlichen Erziehung ganz besonders gedacht werden, weil zur sittlichen Freiheit eine naturgemäfse Lebensweise gehört (S. »Deutsche Nat.-Erz.« S. 159—178). Der sittliche Charakter kann sich nur bilden bei körperlicher Gesundheit, d. h. bei gesunden Nerven, bei reinem Blute, bei heiterem Sinne und bei froher Gemütsart. Er ist demnach eigentlich nichts anderes als die Vereinigung und der Ausdruck von körperlicher, geistiger und sittlicher Gesundheit. Der sittliche Charakter erfordert daher zu seiner Entwicklung und Ausbildung oder Vervollkommnung vor allen Dingen eine naturgemäfse Pflege des Körpers: a) eine naturgemäfse Ernährung, also keine Verelendung und auch keine Mästung, (»Armut und Reichtum gieb mir nicht, lafs mich aber mein bescheiden Teil Speise dahinnehmen«), keine Ausbildung von Übermenschen; b) eine naturgemäfse, der Sittlichkeit entsprechende, nicht zu warme und nicht zu kühle Bekleidung; c) eine gesunde, angemessene, menschenwürdige Wohnung. (Siehe: »Irrt. Ideale« S. 15 u. f.: »Lösung der Wohnungsfrage«.) Zur normalen Ernährung gehört auch die Sorge für die Beseitigung der Stoffwechselsprodukte, der Lebensschlacken, durch Ruhe und Bewegung, Atmung, Baden etc. (S. 159 u. f.) Der sittliche Charakter ist der Ausdruck der harmonischen Entwicklung aller Kräfte des Körpers und des Geistes (Gedächtnis, Verstand, Gemüt, Phantasie und Willen); er ist das Merkmal eines gesunden Geistes in einem gesunden Körper; er ist die glückliche Normal-Mischung von

Selbstliebe (Egoismus) und Nächstenliebe (Altruismus). Viel und grofses Unglück bringt eine überwuchernde Phantasie, wie der Dogmenglaube, wenn er vor der Verstandesbildung den Kindern eingetrichtert wird, vielfach erzeugt. Nicht nur der religiöse Wahnsinn, sondern auch aller politischer Fanatismus, wie er sich in zahlreichen politischen Parteien zeigt, beruht auf dem wilden Spiel ungezügelter Phantasie, d. h. auf — blindem Glauben. Hier ein Beispiel davon. Der Kardinal Goti schreibt, man habe gesagt, der Teufel habe in Gestalt eines Trödlers, in dem Hause des Vaters von Dr. Martin Luther aufgenommen, mit seiner Mutter Umgang gehabt, und so habe sie das verfluchte Kind empfangen. (Deutsche Nat.-Erz. S. 5.) Die Nächstenliebe, welche aus dem deutschen National-Gelübde entspringt, welches lautet: »Wir wollen Deutsche sein und Brüder«, ist die rechte und echte Vaterlandsliebe. Sie ist das einzige wirksame Mittel zur Lösung der brennenden sozialen Frage, d. h. zur Emanzipation des vierten Standes. Der wahre Egoismus, falls er nicht mit Blindheit geschlagen ist, wie die Männer von Sodom es waren, ist nichts Anderes als eine Verschmelzung von Eigenliebe und Nächstenliebe.

Die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung. Der wahre Egoismus erfordert aufopfernde, werkthätige Nächstenliebe. Die ungeheuer grofsen Stiftungen in Lübeck weisen darauf hin, dafs das »National-Vermögen« in wenigen Händen konzentriert war, als die Hansa zu Grunde ging. Die Weisheit der Gesetzgeber besteht demnach in der Kunst, den Reichen zu nehmen, um den Armen zu geben. Bei dem biblischen Grundsatze: »Wer da hat, dem wird gegeben, auf dafs er die Fülle habe, und wer nicht hat, dem wird genommen, das, was er hat« — kann kein Staat bestehen. »Suchet des Landes Beste; denn, gehet es allen Bewohnern des Landes wohl, so gehet es auch euch wohl.« Zu den Bewohnern deines Vaterlandes gehören alle Staatsbürger; zu den »deutschen Brüdern« gehören selbstverständlich auch die zu deutschem Wesen und zur deutschen Gesinnung erzogenen, in Deutschland geborenen, zu deutscher Nation gehörenden (wahlfähigen und wahlberechtigten) Abkömmlinge dänischer, französischer, schwedischer, slavischer (polnischer, russischer) semitischer (jüdischer) Familien, sie sind dazu zu rechnen.[1])

[1]) Eine deutsch-nationale Religion mit Bismarcks Glaubensbekenntnis ermöglicht den Juden die Verschmelzung mit den Deutschen.

Wohlgemerkt, es kann aber erst dann keine »Antisemiten« mehr geben im Deutschen Reiche, wenn es daselbst keine Semiten mehr giebt. Ich darf hier wohl die Bemerkung einschieben, dafs ich von einem Juden das erste Dank- und Anerkennungsschreiben erhielt inbezug auf die Schrift: »Irrtümliche Ideale der Sozialdemokratie«, in welcher der Gedanke eines gemeinsamen Religionsunterrichts in der Schule S. 9 u. S. 17 gestreift wird. »Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern.« »Wir wollen Deutsche sein und Brüder.« Im Wesen ist dies ja alles ganz dasselbe, es ist die Liebe nach ihren verschiedenen Formen, d. h. nach ihren verschiedenen Objekten: Liebe zu Gott, Liebe zu sich selbst, Liebe zu den Nächsten. Das Wort »Liebe« sagt alles, umfafst alle Pflichten, umfafst alles Glück, im Kleinen, wie im Grofsen; die Liebe ist Sorge für Glück und Wohlergehen bei uns und anderen; sie bethätigt sich in allem Guten, Wahren und Schönen; sie entspricht den Gesetzen der Natur, der Vernunft und der Geschichte; sie führt zur Freude und zum Frieden, sie verbreitet Wohlstand und Glück. »Dabei wird jedermann erkennen, dafs ihr meine Jünger seid, so ihr Liebe untereinander habt.« Joh. 13, 35. »Gott ist die Liebe, und wer in der Liebe bleibt, der bleibt in Gott und Gott in ihm.« 1. Joh. 4, 16. Wo die Liebe fehlt, da fehlt Gott, da haben wir es nicht mit Religion, sondern mit »Bekenntnis«, mit Konfession, mit Macht, mit Herrschaft, mit Hierarchie zu thun. Fürst Bismarck machte am 5. Dezember 1874 die Mitteilung im Reichstage, dafs der Nuntius Maglia in Münschen einst erklärte, dafs nur noch die Revolution helfen könne, da man auf Vergleiche sich nicht einlassen könne. Eine Revolution kam nicht, aber der Krieg von 1870, welcher nach diesen Angaben römisch-politischen, jesuitischen Einflüssen entsprang.

Religion ist Gemeinschaft mit Gott, Bekenntnis aber ist, wenn blofses Lippenwerk, die Quelle der Heuchelei. »Wir reden gern von unsern Dogmen, wir glauben aber nicht mehr daran.« So sagte eine der Vorkämpferinnen in der Frauenfrage, Frau Marie Stritt-Dresden, kürzlich in einem Vortrage im »Neuen Frauenvereine zu Lübeck.« Das ist eine offene und ehrliche Sprache. Nun, wer an die Dogmen glaubt, mag seine Rechtgläubigkeit und die Macht und den Nutzen seines Glaubens nach dem Spruche bekunden: Marci 16, 17. »So sie (die da

glauben) etwas Tödliches trinken, wird es ihnen nicht schaden.[1]) Ich habe in meiner »Deutschen Nationalerziehung« darauf hingewiesen, dafs nicht der Dogmenglaube, sondern die Moral und Pflichterfüllung Bedeutung hat für die körperliche und geistige Gesundheit der Menschen, für die Veredelung der Menschheit zur schlichten, reinen, edlen Menschlichkeit. Wenn man unschuldigen Kindern die grauenhaften Scenen schildert, welche an die Namen Morija, Gethsemane und Golgatha sich knüpfen und dann sie den Gesang lernen läfst, worin es heifst: »Ich, ich hab' das verschuldet, was du getragen hast; was du, o Herr, erduldet, ist alles meine Last« etc., dann kann das kindlich reine, fromme Gemüt an einem Affekt zu Grunde gehen; dann kann religiöser Wahnsinn entstehen, wie an einem solchen in einem Jahre in einer Gemeinde Nordschleswigs sieben Personen durch Selbstmord endigten. Jesus schildert die Versöhnung einfach und ansprechend im Gleichnis vom verlornen Sohne. Wo wäre ein menschlicher Vater, der seinen Sohn, selbst wenn er nicht sein einziger wäre, ans Kreuz schlagen lassen könnte oder müfste, um seinen Feinden vergeben zu können? — »Gott ist die Liebe«. Kaiser Wilhelm I. bekannte sich in seinem Konfirmationsgelübde (Siehe »Deutshe Nationalerziehung« S. 30) zu »dem Glauben der Christen«, also zu keiner bestimmten Konfession. Einen ähnlichen Standpunkt wird wohl der Geheime Oberkirchenrat Wallroth in Eutin eingenommen haben, als ich vor ca. 30 Jahren in seiner Predigt das Wort hörte: »Es ist nicht nötig, dafs wir alles glauben, was die Kirche lehrt.« Deutsche Fürstentöchter traten nach kurzer Vorbereitung zu einer anderen Kirche, derjenigen ihres Verlobten, über.[2]) Kaiser Wilhelm I. will seinem Konfirmationsgelübde gemäfs demütig sein vor seinem Gott, einen sittlichen Lebenswandel führen (Unmäfsigkeit und Wollust meiden) und seine Kräfte der Welt, dem Vaterlande, d. h. seinen Brüdern widmen. »Ich will ein aufrichtiges und herzliches Wohlwollen gegen alle Menschen, auch gegen die Geringsten — denn sie sind alle meine Brüder — bei mir be-

[1]) Mögen sie auch an alle Wunder und Mythen glauben; aber das bleibe Privatsache; die Schule ist für die Heranbildung von denkenden, tüchtigen, deutschgesinnten Bürgern da!

[2]) Kaiser Wilhelm II. reiste über Konstantinopel nach Jerusalem und Bethlehem etc.

leben und bewahren.« Und weiter heifst es im Konfirmationsgelübde: »Meine Kräfte gehören der Welt, dem Vaterlande.« Das ist ein neues Bekenntnis, ein neues Konfirmationsgelübde, ein ganz anderes Glaubensbekenntnis, als dasjenige war, welches Luther ins Kloster trieb oder den Dichter des Konfirmationsliedes zu den Worten begeisterte: »Einst selig dort zu werden, das ist und bleibt auf Erden mein heiliger Beruf.« »Meine Kräfte gehören der Welt, dem Vaterlande.« »Dabei wird jedermann erkennen, dafs ihr meine Jünger seid, so ihr Liebe untereinander habt.« »Ich bin der Weg.« »Wenn ihr betet, so sprecht: »Vater unser« etc. »Ich bin nicht gekommen, das Gesetz oder die Propheten aufzulösen; ich bin nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen.« Matth. 5, 17. Jesus wollte hiernach gar keine neue Religion stiften; er wollte nur die alte »reformieren«.

Der erste Staatsmann, welcher daran dachte, die Religion der Liebe, wie die Bergpredigt etc. sie verkündigt, zu bethätigen, war Fürst Bismarck; denn er verlangte schon 1863 von seiten der Regierung eine ernstliche Prüfung der Arbeiterfrage und regte die Schaffung von Altersversorgungsanstalten für Arbeiter an. Er setzte eine Kommission durch, welche die Arbeiterfrage, das Koalitionsrecht und ähnliches diskutierte. Seine Freunde, Wagner und Blankenburg, traten für Gewerkvereine und Koalitionsfreiheit auf. Bismarck betonte, dafs, wenn auch eine direkte Beeinflussung der Löhne nicht möglich sei, doch indirekte Einwirkungen in umfassendem Mafse eintreten könnten. Im Jahre 1866 kommt ihm sozusagen der Gedanke an ein Recht auf Arbeit, insofern er die Frage aufwirft, ob nicht Arbeitsstellen für brotlose Arbeiter zu schaffen seien; 1868 erklärt er mit Energie, dafs die Regierung für den Notstand in Ostpreufsen einzutreten habe. Die Einfügung des allgemeinen Stimmrechts in die Verfassung des norddeutschen Bundes durch den Bundeskanzler von Bismarck ist eine sozialpolitische That ersten Ranges. Das Dreiklassenwahlsystem hatte die oppositionell-fortschrittliche Kammermajorität geliefert, welche Bismarck im Verfassungskonflikt das Leben sauer machte. Er nennt die Wahlmännerkollegien des Dreiklassensystems geradezu die Träger der Revolution. Die gesunden Elemente (monarchisch gesinnt), welche den Kern und die Masse des Volks bilden, wollte er wieder in

Berührung mit der höchsten Gewalt bringen. 1878 erklärt er, dafs er das allgemeine Stimmrecht als Frankfurter Tradition vorgefunden und als populäre Karte gegen die Feinde Preufsens und des Reichs ausgespielt habe. Was die Veranlassung auch sein möge — Ferdinand Lassalle weist 1863 in seinem offenen Brief an das Leipziger Arbeiterkomitee auf das allgemeine, geheime und direkte Wahlrecht hin — Bismarck hat praktisch durchgeführt, was Schiller im Tell sagt: »Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern.« An der Wahlurne gilt Goethes Wort: »Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein.« Denn hier gilt die Stimme des letzten Fabrikarbeiters ebensoviel, als diejenige des Fabrikherrn, und möge er »König Stumm« heifsen. »Jedenfalls,« so heifst es in der Neuen Hamburger Zeitung, der wir diese Mitteilungen aus einem Aufsatze Prof. Schmollers entnehmen, »war es im Jahre 1867 eine Institution, welche nur Sinn und Verstand hatte, wenn man beabsichtigte, wie es Bismarck that, nicht im Interesse des grofsen Kapitals und der oberen Zehntausend, sondern des Volks und der Arbeiter zu regieren, die Staatsgewalt und die Staatsmaschine den breitesten Volksmassen und ihren vitalen Interessen mehr als bisher dienstbar zu machen.« Bismarck schreibt 1871 dem Handelsminister, Graf Itzenplitz, die Regierung müsse »1. denjenigen Wünschen der arbeitenden Klassen, welche in den veränderten Produktions-, Verkehrs- und Preisverhältnissen eine Berechtigung haben, durch Gesetzgebung und Verwaltung thunlichst entgegen kommen; 2. dagegen die staatsgefährliche Agitation durch Verbots- und Strafgesetze hemmen, ohne ein gesundes öffentliches Leben zu verkümmern.« Itzenplitz antwortete, dafs das Mögliche bereits geschehen sei. Bismarck replizierte, dafs man durchführen müsse, was in den sozialistischen Forderungen berechtigt erscheine. Ignorieren und Stillschweigen sei verderblich; die Theorien müfsten öffentlich diskutiert werden, sonst kämen nur die irreleitenden Agitatoren zu Worte. Die brennendsten Fragen seien: Arbeitszeit, Arbeitslohn und die Wohnungsnot. Itzenplitz meinte, der Staat könne Notstände nicht aus der Welt schaffen; die Unterschiede von arm und reich seien nicht aus der Welt zu schaffen. Bismarck erinnerte 17 mal durch erneute Schreiben an diesen wichtigen Gegenstand, die Sozialreform, eher er auch nur einmal wieder eine — ablehnende Antwort von seinem Minister-

kollegen erhielt. 1871 kam das Haftpflichtgesetz zustande. 1872 war Bismarck für eine höhere Erbschaftssteuer; er liefs durch Wagener einen Gesetzentwurf über einen Normalarbeitstag von $56^1/_2$ Stunden wöchentlich ausarbeiten. 1873 regte Bismarck die Einschränkung der öffentlichen Bauten an, um die Fieberhitze der Gründerperiode und der Überspekulation zu mindern. 1880 übernahm er selbst das Handelsministerium. Bismarck verstand aber nicht, den unteren Klassen den Glauben an seine edlen Absichten, an seine soziale Mission beizubringen. Er galt diesen als reaktionärer Wüterich und als Priester der Klassenherrschaft und als Vertreter der Interessen des grofsen Kapitals und der Unternehmer. Jedenfalls hat Bismarck nach Prof. Schmollers Ansicht die grofse Aufgabe der Zeit begriffen, dafs Staat und Monarchie den arbeitenden Klassen die Hand reichen, den auf ihnen lastenden Druck mildern, sie versöhnen müssen. »Ein Sohn der feudalen Romantik und des manchesterlichen Liberalismus hat er sich durch Weltkenntnis und Wahrhaftigkeit von beiden geistigen Strömungen losgerissen, hat eine manchesterliche Hochflut zum Stehen und zur Umkehr gebracht, der preufsischen und deutschen Sozialpolitik eine veränderte Wendung von weltgeschichtlicher Bedeutung gegeben, hat die preufsische Krone mit den Tropfen sozialen Öles gesalbt, die nötig waren, um ihre innere und soziale Rechtfertigung in der Gegenwart zu behaupten. Wenn Bismarck zuletzt einige manchesterliche Rückfälle hatte, sich mit seinem Kaiser über einige bescheidene weitere sozialreformatorische Mafsregeln entzweite und in seinem Alter einzelne Stunden hatte, in denen er als Grundbesitzer und Fabrikant, statt als Staatsmann redete, so bleibt doch die unendlich wichtigere Thatsache, dafs er Preufsen und dem Deutschen Reiche durch seine soziale Politik einen unverlöschlichen Stempel aufdrückte und ihnen mit ihr die dringliche Aufforderung für die Zukunft hinterlassen hat, nach dem »inneren und sozialen Bismarck« zu suchen, der allein vollenden wird, was der »äufsere« begonnen hat«. Für die Schule kann es keine dankbarere Aufgabe geben, als diejenige ist, die Schüler mit den Arbeiterversicherungsgesetzen bekannt zu machen, damit das ganze Volk darüber nachdenke, wie dieselben zum Segen der beteiligten Volksschichten weiter auszubauen sind. »Daran wird jedermann erkennen, dafs ihr meine Jünger — d. h. wahre Christen — seid, so ihr Liebe untereinander habt.« »Die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung.« Denn

wo der Geist der Wahrheit, der Liebe und des Friedens herrscht, da ist Christus, da ist das Reich Gottes auf Erden.

In dem Vorstehenden haben wir ein Bild entrollt von der sozialpolitischen Entwicklung des grofsen Reichskanzlers, Fürsten Bismarck. Vom rein menschlichen Standpunkte aus wirft die kleine Erzählung, welcher man die Überschrift geben könnte: »Wie Bismarck seinem Reitknechte das Leben rettete«, oder »Wie Bismarck sich die Rettungsmedaille verdiente«, ein deutliches Bild auf den echt deutschen, edlen (christlichen) Charakter des gröfsten Staatsmannes des 19. Jahrhunderts. Bilder aus dem Leben Kaiser Wilhelm I. und seiner Paladine (Bismarcks, Moltkes und Roons etc.), ferner Bilder aus dem Leben und Wirken des Sängers, Propheten und Heroldes des Deutschen Reichs (Emanuel Geibels), sowie endlich Sprüche von Schiller, Goethe, Lessing etc., Gedichte von diesen und andern Dichtern, eingeprägt und zu Erzählungen umgeformt, das alles soll den Lehrstoff der »Deutschen Nationalerziehung« bilden. An solchem deutschen, also nationalen Bildungsstoff, sollen die Kinder die christlichen Tugenden, die auch die echt deutschen Charaktereigenschaften bilden, anschauen, bewundern und liebgewinnen und sie sollen zur Nachahmung angereizt, für sie begeistert werden. Diese Tugenden werden vom Apostel Paulus Gal. 5, 22 aufgezählt: »Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Gütigkeit, Glaube, Sanftmut und Keuschheit.«[1]) Eine solche Erziehung in christlich-deutschem Geiste, nach dem Vorbilde der grofsen Männer, welche die nationale Einheit des deutschen Volks geschaffen haben, bezeichne ich als eine nationale deutsche Erziehung, als die »Deutsche Nationalerziehung«.

Und warum fordert die Gegenwart eine religiös-sittliche Bildung der deutschen Jugend durch nationalen Bildungsstoff? »Was der Mensch säet, das wird er ernten«. Wer Unkraut säet, wird Unkraut ernten. Wer Tugend säet, wird Tugend ernten; wer Liebe säet, wird Liebe ernten; wer aber Untugend säet, wird Untugend ernten. Böse Beispiele verderben gute Sitten. Der Raub- und Lustmörder — sein Name sei verschwiegen, in ewige Nacht getaucht — welcher 1897 in Flensburg hingerichtet wurde, hat seinem Geistlichen geklagt, er sei

[1]) Das Gute, Wahre, Sittliche und Schöne sei Lebenszweck; Herzliches Erbarmen, Demut, Verträglichkeit, Dankbarkeit etc.

eigentlich gar nicht so sehr schuldig, weil er in der Jugend nur Schlechtes gehört und gesehen habe. Welche Bekanntschaften machen denn unsere Kinder gegenwärtig in der Schule in den Religions- und biblischen Geschichtsstunden? Ich beantworte diese Frage nach dem in den Schulen des Fürstentums Lübeck auf Befehl der Grofsherzoglichen Regierung eingeführten Buche vom Pfarrer Dr. Römheld in Seeheim, 1891: Die Schöpfungsgeschichte entspricht nicht der modernen Weltanschauung. Die Geschichte vom Sündenfall zeigt keine einzige von allen erstrebenswerten Tugenden. Aus dieser Geschichte ist nichts Gutes zu lernen. Kain erschlug seinen Bruder Abel. Für Mordgeschichten sollte die Schule denn doch zu gut sein. Die Sündflut bietet nicht Wahres, Gutes und Schönes. Noah ward betrunken und lag also in der Hütte. Als Ham solches sah, spottete er über den Vater bei seinen Brüdern. Gott forderte von Abraham, dafs er seinen Sohn Isaak opfere. (Das Bild zeigt uns den zum Morde bereit sich haltenden Vater mit dem grofsen Schlachtmesser in der Hand, während die Linke auf der Schulter des auf dem Altar knieenden, entblöfsten Sohnes ruht. — Ein Vaterherz voll Mordgedanken!!! Pfui!) Jakob erlangt den Segen unter Anwendung von Lug und Trug. Joseph wird von seinen Brüdern verkauft!!! Moses erschlug den Ägypter und verscharrte ihn in den Sand!!! (Und dessen Gebote sollen wir nachsprechen!) Die 53. Geschichte im alten Testament trägt die Überschrift: Der Mann nach dem Herzen Gottes. Nr. 54 erzählt: Davids Ehebruch und Totschlag. Nr. 55 Absaloms Aufruhr; Davids Flucht. 57 Salomo, der »**fromme**« und »**weise**« König. (Nach der Bibel hält sich derselbe einen Harem von 1000 Weibern. Das hohe Lied enthält entsetzlich frivole Sachen). 59. Die Könige Rehabeam und Jerobeam (und viele andere) führen Götzendienste ein und führen Krieg miteinander ihr Leben lang. (Kann solche Geschichte denn Ehrfurcht vor dem König, oder überhaupt vor Fürsten erwecken? Oder will man eine antimonarchische Gesinnung wachrufen?) 62. Elias spricht zum König Ahab: So spricht der Herr: Du hast totgeschlagen und eingenommen. »Auf dem Acker Jesreels sollen die Hunde der Isebel Fleisch fressen«. (Eine recht appetitliche Geschichte!) 63. »Da kam ein feuriger Wagen mit feurigen Rossen und Elias fuhr also im Wetter gen Himmel«. Welcher vernünftige Mensch glaubt solchen Unsinn?

Wie kann man es verantworten, das Gemüt unschuldiger

Kinder durch solche scheufslichen Judengeschichten zu verrohen? Was gehen uns überhaupt diese alten sündhaften, schaudervollen, ekelhaften Juden an? Wenn Moses, Abraham, Lot, Josephs Brüder etc. heute lebten, würden sie ins Zuchthaus gesteckt werden.

»Wir wollen Deutsche sein und Brüder«. Wir wollen unsere Kinder doch nicht zu Zuchthäuslern erziehen! Wie kann es denn besser werden? Nur dadurch, dafs das Volk zu der Einsicht kommt, dafs die Schule etwas viel Besseres thun könnte, als mit solchen Judengeschichten die Gemüter unserer Kinder zu vergiften und zu verrohen. Wir wollen unsere Kinder nicht mit allen Typen von Verbrechern bekannt machen. Denn: »Böse Beispiele verderben gute Sitten«.

Darum noch einmal die Frage: Wie kann es besser werden? Wie gelangt man zu einer neuen Reformation? Nun, wohl nicht anders, als ähnlich so, wie die Reformation Luthers derzeit eingeführt wurde. »Des Volkes Wille ist Gottes Wille«.

In Lübeck z. B. »that der Rat, mit dem Bischof und dem Domkapitel befreundet, alles, was in seinen Kräften stand, um die neue Lehre nicht eindringen zu lassen«. »Die Katholiken feierten 1530 das Fronleichnamsfest noch einmal durch die übliche Prozession, an der Ratsmänner und anwesende hansische Gesandte teilnahmen; nur wenige Bürger waren im Zuge. Die Prozession wurde vielfach gestört, und es war das letzte Mal, dafs in Lübeck ein solcher kirchlicher Umzug stattfand. Die Entscheidung war nahe. Am 30. Juni, abends 6 Uhr, nachdem die Gemeinde den ganzen Tage dichtgedrängt im Rathause und auf dem Marktplatze gestanden hatte, willigte der Rat endlich in die Abschaffung der katholischen Gebräuche und die Aufhebung der Klöster. Von diesem Beschlusse wurde sogleich in allen Kirchen und Klöstern Anzeige gemacht. Als am 2. Juli in der Domkirche der Gottesdienst nach alter Weise gehalten wurde, drang ein Volkshaufe hinein und nötigte die Domherren zur Flucht«. — So wurde die Reformation Luthers in Lübeck eingeführt. Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Wenn das Volk das bisherige Erziehungssystem nicht mehr will, wenn es ein modernes System an dessen Stelle gesetzt haben will, dann wird es den einmütigen Volkswillen auch kund zu thun und durchzuführen wissen. Natürlich auf gesetzlichen Wegen, d. h. durch die Volksvertreter.[1])

[1]) Bürgerschaft, Landtag und Reichstag.

Doch was ist's denn mit der Erziehung zur Vaterlandsliebe, wovon der preufsische Ministerial-Erlafs redet? Bei der deutschen Nationalerziehung d. h. bei der religiös-sittlichen Bildung der deutschen Jugend durch nationalen Bildungsstoff wird diese Erziehung ganz von selber eine nationale Erziehung, d. h. eine Erziehung zur Vaterlandsliebe, eine Erziehung zur fürsorgenden Liebe für die sich emporringenden Volksmassen, eine Erziehung zur Förderung der Emanzipation des vierten Standes, eine Erziehung zur Lösung der sozialen Frage. Die religiös-sittliche Bildung der deutschen Jugend durch nationalen Bildungsstoff ist eine Erziehung zur Vaterlandsliebe, eine Erziehung zu dem Wahlspruch: »Deutschland, Deutschland über alles«.

Zum Schlusse sei mir gestattet, dem verehrten Leser die Ursachen anzugeben, welche mich zu diesen Studien drängten. Vor fast 10 Jahren sprach ein sozialdemokratischer Agitator (zeitweilig auch Reichstagskandidat) in seiner Hetzrede, welche er im Schweifse seines Angesichtes mit wahrer fanatischer Wut von sich gab, hier am Orte über den Kommunismus bei den ersten Christen und schlofs etwa mit den Worten: »Die ersten Christen lebten also in Gütergemeinschaft und schlugen diejenigen tot, welche sich dieser Mafsregel widersetzten oder sich derselben nicht fügen wollten«. — Wohin wir gelangen, wenn aus diesem Satze die Nutzanwendung gezogen wird, ist klar. Die grauenhafte Ermordung der Kaiserin Elisabeth von Österreich ist die Frucht solcher Gedanken. Nachdem nun mehrere alte Damen meines Bekanntenkreises, die eine über 70, eine andere über 80 Jahre alt, infolge jener entsetzlichen Zeitungsnachricht tief erschüttert wurden — ich unterlasse die weiteren Mitteilungen — hielt ich es für meine Pflicht, klar und deutlich meine Ansicht über die soziale Frage und über den Anarchismus auszusprechen. Wer eine Krankheit heilen will, mufs ihre Ursache erforschen. So komme ich auf die Beziehungen des Glaubens an die kirchlichen Dogmen zu dem Glauben an die sozialdemokratischen Dogmen. Ich kenne kein anderes Heilmittel für Sozialdemokratie und Anarchismus als eine Schulerziehung, welche nicht zu blindem Glauben von klein auf erzieht, d. h. anleitet und anhält, sondern zum Denken anregt. Durch eine solche Erziehung zum Denken oder zu moderner Weltanschauung sollen vor allen Dingen aber auch mehr Güter erzeugt werden, um dann auch mehr Güter

verteilen zu können. Durch Hebung des Wohlstandes wünsche ich demnach, dem Arbeiterstande höhere Löhne und vor allen Dingen auch bessere Wohnungen zu verschaffen. Durch höhere Löhne, Lösung der Wohnungsfrage und durch eine moderne Schulbildung, d. h. durch eine Bildung in moderner Lebensweisheit hoffe ich, die Lösung der sozialen Frage zu erreichen, d. h. die Emanzipation des vierten Standes, die Emporentwicklung des Arbeiterstandes zu menschenwürdiger Lebensstellung, die Teilnahme der grofsen Volksmassen an den Gaben und Gütern der Kultur, Bildung und Gesittung. Nach der Kaiser-Proklamation vom 18. Januar 1871 will bekanntlich der deutsche Kaiser sein »allzeit Mehrer des deutschen Reiches nicht an kriegerischen Eroberungen, sondern an den Gütern und Gaben des Friedens, auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung«. —

Auf Grundlage solcher Gesinnung und Bestrebungen sind die in vorstehender Arbeit angezogenen Schriften entstanden. Nämlich: 1. »Irrtümliche Ideale der Sozialdemokratie«. Die Lösung der sozialen Frage wäre das schönste Bismarck-Denkmal. (Lübeck, Max Schmidt. 1899. 50 Pf. In Partieen billiger). 2. »Deutsche Nationalerziehung«. Kaiser Wilhelm I. unser Vorbild. (Lübeck, Max Schmidt. 1898. M 3. In Partieen billiger).

Die Liebe, welche der Geist des Urchristentums war, ist auch der Geist der »deutschen Nationalerziehung«. Dies Erziehungssystem soll sein ein grofser Schmelzofen, wo die Menschenseele von allen Schlacken liebloser Gesinnung, wie die religiösen und politischen Parteien sie heute noch hegen, geläutert und gereinigt wird. »Wir sind alle Gottes Kinder«. »Wir wollen Deutsche sein und Brüder«. Wenn wir dies wirklich wollen, dann schwinden alle Konfessionen und alle politischen Parteien: sie lösen sich auf in ein deutsches Volkstum, welches Frieden im Innern und Frieden nach aufsen bringen wird. Dann wird der Weihnachtsgrufs erfüllt, welcher lautet:

»Friede auf Erden«.

Dann wird die Erde ein Himmelreich und Sterbliche den Göttern gleich, wie es in der Zauberflöte verkündet wird. —

Goethe als Erzieher des deutschen Volks.

Von **H. Scherer.**

II.

Auf den Fundamenten, welche Goethe durch seine sprachlich-historisch-litterarische Bildung einerseits und seine naturwissenschaftliche Bildung anderseits gelegt hatte, baut sich seine Weltanschauung auf. Goethe konnte in der Auffassung des All bei dem Reiche der Natur nicht stehen bleiben; unwillkürlich treibt es ihn, den Entwicklungsgedanken auch im Geistesleben zur Anwendung zu bringen und auch hier zu erkennen, was die Welt im Inneren zusammenhält. Und er findet, dafs es nur ein Gesetz ist, das im Leben der Natur wie in dem des Geistes herrscht; »in Tausend Formen magst du dich verstecken, doch gleich erkenne ich dich. Und es ist das ewig Eine, das sich vielfach offenbart.« Er findet aber auch, dafs es ein Prinzip ist, welches im Natur- und Geistesleben herrscht, die Idee vom Absoluten, Ewigen, vom wahren Sein; das ist das Wesen der Dinge, das »Ding an sich«, die Weltseele oder Gott. Wir müssen uns der Idee bemächtigen, um ins Wesen der Dinge einzudringen; drei Wege hat nach Goethe der Mensch eingeschlagen, um zu diesem Ziel zu gelangen. Der erste Weg ist der gemeine Empirismus, der nicht über den unmittelbaren Thatbestand hinausgeht und bei den einzelnen Erscheinungen stehen bleibt; Wissenschaft ist dem Empirismus also nur die Summe aller in den Einzelbeschreibungen aufgenommenen Thatbestände. Ihm reiht sich der Dogmatismus an, welcher dem Menschen Wahrheiten über Dinge überliefert, die seinem Gesichtskreis völlig entzogen sind oder die einer besseren Erkenntnis der Wirklichkeit völlig widersprechen; von den dogmatischen Behauptungen kann der Mensch nie die Einsicht gewinnen, warum sie wahr sein sollen. Beide Methoden, der gemeine Empirismus und der Dogmatismus, suchen und fördern keine wahre Erkenntnis, die Wahrheit wird bei ihnen nicht durch die Einsicht in die Sache gewonnen, sondern sie wird dem Menschen von aufsen aufgedrängt; die erste Methode bietet das Dogma der Erfahrung, die andere das der Offenbarung. Jede selbstständige Prüfung der Behauptung, des Dogmas, durch Verstand und Vernunft sind untersagt; man fordert blinde Unterwerfung. Verstand und Vernunft sind aber menschliche Vermögen, die sich aus im menschlichen Geiste

angelegten Keimen naturgemäfs entwickeln; ihnen entsprechen in der Wirklichkeit die Objekte, welche über die Sinnesauffassung hinausgehen, die Ideen. Indem sich das Denken (Verstand und Vernunft) der Ideen bemächtigt, verschmilzt es mit dem Urgrund des Weltdaseins; die Aufsenwelt wird zur Innenwelt, das Reale vereinigt sich mit dem Idealen. Gegenüber dem gemeinen Empirismus bietet der Rationalismus die nächst höhere Stufe in der Methode der Forschung; er beschränkt sich nicht mehr auf die blofse Beschreibung der Erscheinungen, sondern sucht sie in Begriffe zu fassen und durch Aufdeckung der Ursachen und Aufstellung von Gesetzen und Hypothesen zu erklären, indem der Verstand aus den Erscheinungen auf deren Ursachen und Zusammenhänge schliefst. Eine Hypothese ist eine Annahme, die wir machen und von der wir uns nicht direkt, sondern nur durch ihre Wirkung überzeugen können; die Hypothese darf nur solches annehmen, das ich zwar nicht wahrnehme, das ich aber sofort wahrnehmen würde, wenn die äufseren Hindernisse (z. B. Unvollkommenheit der Sinneswerkzeuge, der Hilfsmittel u. dgl.) beseitigt wären. Die Hypothese kann zwar nicht Wahrgenommenes, sie mufs aber Wahrnehmbares voraussetzen; so mufs bei jeder Hypothese der Fall möglich sein, dass ihr Inhalt durch eine künftige Erfahrung direkt bestätigt werden kann, — nur solche Hypothesen haben überhaupt Berechtigung. Goethe kann aber auch die rationalistische Methode nicht als die Methode anerkennen, die zum Endresultat, zur Erkenntnis der Idee führt; der Rationalismus für sich führt nach ihm vielmehr ebenso zu Einseitigkeiten, wie der reine Empirismus. Während der letztere sich aus der Fülle der Erscheinungen nicht zum freien Denken erheben kann, verliert der Rationalismus den sicheren Boden unter den Füfsen und verfällt der Willkür der Einbildungskraft und des subjektiven Einfalls. Beide Methoden dürfen daher nach Goethes Ansicht nur Durchgangspunkte sein, die durch die dritte Methode überwunden werden müssen. Die gemeine Empirie, die unmittelbare Erfahrung, bietet uns das Einzelne, ein Aggregat von Erscheinungen; der Rationalismus begreift das Einzelne als Glied eines Ganzen. Darüber hinaus führt uns die dritte Methode, welche die innere Einheit dieses Ganzen, die Idee erfafst; sie mufs also die Thätigkeiten des Empirismus und Rationalismus in sich aufnehmen, weshalb sie Goethe als

rationellen Empirismus bezeichnet. Der Empirismus bietet die einzelnen Wahrnehmungen vermittelst der Sinne; die Sinneswahrnehmung hat ein Etwas, das Besondere, das wahrgenommen werden mufs, wenn es Gegenstand der Erkenntnis werden soll, das aber nicht in den Begriff eingeht. Aber der Begriff, der durch den Rationalismus (den Verstand) erzeugt wird, bringt auch ein neues Etwas zur Sinneswahrnehmung hinzu; dieses neue Etwas spricht das aus, was unserm Erklärungsbedürfnis entgegenkommt, es bringt das Was des im Anschauen Gegebenen zur Erscheinung. Der Begriff weist uns über die einzelne Erscheinung hinaus, er verweist auf den Zusammenhang der Dinge, auf das einheitliche Ganze hin; dieses wird in der Idee erfafst. Die Wissenschaft geht von der Erfahrung in der Sinnenwelt aus, um zu sehen, was wirklich ist; sie schreitet zur Beobachtung fort, um zu sehen, warum dies wirklich ist, und stellt die sicher genommenen Begriffe zu Gesetzen zusammen; sie steigert sich endlich zu Versuchen, um zu sehen, was wirklich sein kann, und stellt die genommenen Begriffe zu Hypothesen (Ideen) zusammen. Im Erkennen bringen wir die Ideenwelt, die in der Wirklichkeit liegt, zum Vorschein; wir schliessen also den Weltprozefs, in der Hinsicht ab, dafs wir den Produzenten (die Idee, das Göttliche), der ewig die Produkte hervorgehen läfst, aber ohne unser Denken ewig in ihnen verborgen bliebe, zur Erscheinung rufen. Im Handeln aber ergänzen wir diesen Prozefs dadurch, dafs wir die Ideenwelt, insofern sie noch nicht Wirklichkeit ist, im Sinne des in uns lebenden und wirkenden Göttlichen in solche umsetzen. Das Erkennen führt uns dazu, die Tendenz des Weltprozesses, die Intention der Schöpfung aus den in der uns umgebenden Natur enthaltenen Andeutungen zu finden; dem Handeln ist die Aufgabe zugeteilt, selbständig an der Verwirklichung jener Intention mitzuarbeiten. Was in der Natur als Kraft wirkt, das wirkt im Handeln als Wille, in beiden tritt die Idee als schaffend, als wirkend auf; in der Kraft tritt die Idee in der Ursache und Wirkung wieder in Form einer äufseren Wahrnehmung auf, im Willen ist die Idee selbst als Kraft wirkend. Der Mensch tritt in die Welt, orientiert sich in ihr durch Anschauung und Erkenntnis und findet auf diesem Weg die Begriffe und Ideen, die Intentionen des Schöpfers; er macht sich dieselben zum geistigen Eigentum und

tritt nun handelnd auf, um jene Intentionen fortzusetzen. Sein Lebensweg besteht darin, sich vom Naturwesen durch Erkennen und Handeln zu einem solchen Kulturwesen zu entwickeln, das von allen Naturgesetzen frei und sein eigener Gesetzgeber ist. Solange er diese Stufe noch nicht erreicht hat, solange ist er unfrei, solange empfängt er Gebote von aufsen, die ihm die Richtung seines Handelns bestimmen, er empfindet den Antrieb zu seinen Handlungen nicht das Ideal, das er sich selbst vorsetzt, sondern das Gebot eines über und aufser ihm stehenden Gesetzgebers; er ist unfrei, er handelt aus Pflicht. In der sittlichen Vollendung liegt der Antrieb zum Handeln im Menschen, die That fliefst aus der in ihm liegenden Idee; der sittlich vollkommene Mensch handelt aus eigenem Antrieb, aus Liebe (Interesse) zum Objekt, er handelt frei. Auch der Mensch, bei dem die Naturgesetze des leiblichen Organismus (Sinnlichkeit) noch die Herrschaft haben, ist unfrei, denn die Handlung wird nicht aus Liebe (Interesse), sondern wegen des Nutzens, der Lust vollbracht (Egoismus); der egoistische Mensch ist nicht sein eigener Gesetzgeber, sondern die Naturgesetze beherrschen ihn. Der Mensch mufs als Glied eines sozialen Ganzen, einer Nation, mit der ihn ein gemeinsames Kultur- und Geistesleben verbindet, den Charakter der Volksindividualität und die Richtung, in welcher sich derselbe in der bestimmten Kulturepoche zu entwickeln sucht, sowie die sittlichen Ideen, welche dieser Entwicklungsrichtung als oberste Richtschnur dienen sollen, erkennen; indem er sich diese Erkenntnis zu eigen macht und in ihrem Sinne handelt, handelt er frei, denn er ist nun sein eigener Gesetzgeber, er handelt bewufst im Sinne des Fortschritts in der Kulturentwickelung der Menschheit. Wie der Mensch die höchste Offenbarung Gottes ist, so soll er auch und mit ihm und durch ihn die Menschheit die höchste Verwirklichung des sittlichen Ideals sein. Der Einzelne mufs entsagen, sich auf das Mögliche einschränken lernen; in dieser Einschränkung liegt der Keim zur Aufopferung für unsere Mitmenschen, zur Liebe zu denselben, und aus dieser Liebe entspringt die wahre Frömmigkeit.

In der von Goethe benutzten Methode des Forschens und Denkens, dem rationellen Empirismus, wie er sie selbst bezeichnet, liegt eine wichtige Eigenart Goetheschen Forschens und Denkens; es ist die Gegenständlichkeit des Denkens. Anschauung und

Denken sind bei ihm nicht gesondert; sie sind beide immer miteinander verbunden, gehen ineinander ein. Schiller ist mit Kant der Ansicht, dafs uns die Anschauung, die Erfahrung, nicht mit dem Ding an sich, dem Wesen, der Idee des Dinges bekannt macht, 'sondern letztere nur ein Produkt des Denkens ist, dem niemals eine Erfahrung völlig entsprechen kann; Goethe dagegen sieht in der Idee eines Dinges ein Element, das in demselben unmittelbar gegenwärtig ist, in ihm wirkt und schafft, sich in ihm auslebt. Während bei Kant und Schiller Erfahrungs- und Ideenwelt zwei getrennte Reiche sind, woran die erstere der Beobachtung, die letztere der Vernunft zugänglich ist, giebt es für Goethe nur eine Quelle der Erkenntnis, die Erfahrungswelt, in welche die Ideenwelt eingeschlossen ist. Diese beiden Strömungen in der Philosophie finden wir von Plato und Aristoteles bis zu Kant; während vor ihm von Baco an die eine Richtung die Wirklichkeit in der Erfahrungswelt suchte (Empirismus, Realismus), suchte sie die andere in der Ideenwelt (Rationalismus, Idealismus), Kant dagegen sprach beiden gleiche Berechtigung zu, ohne sie jedoch zu einem Ganzen zu vereinigen. Kant vermochte es nicht, sich von den Einseitigkeiten in der Philosophie vor ihm ganz zu befreien; die Ansicht, dafs die Erfahrung nicht zu den notwendigen Wahrheiten, zur vollen Erkenntnis führe und diese nur durch reines Denken, durch die Vernunft erkannt würden, finden wir in seiner Erkenntnislehre und Ethik überall durchleuchten. Hierauf gründet sich Kants Behauptung, dafs die Anschauungsformen (Raum und Zeit) und die Denkformen (Kausalität) sich im Menschen nicht durch Erfahrung entwickeln, sondern vor der Erfahrung gegeben, ihm angeboren sind; der Mensch wendet diese Formen auf die Erfahrungen an, er trägt sie in dieselben hinein. Kant ging von dem richtigen Gedanken aus, dafs die menschliche Erkenntnis vom Menschen durch Erfahrung und Denken gewonnen wird; er machte aber den Fehler, dafs er nun auch zwei Welten daraus hervorgehen liefs, die Erfahrungs- und die Ideenwelt, statt zu der Ansicht zu kommen, dafs es nur eine Welt ist, die sich in beiden Erscheinungsformen, Natur und Geist, Welt und Gott offenbart. Der menschliche Geist sucht nach dieser Identität; gar oft kommt dieses Suchen aber in eine falsche, einseitige Richtung, wie sie im Materialismus und Spiritualismus zu Tage getreten sind. Goethe ist von dem Ge-

danken beherrscht: »Der Mensch ist nicht geboren, die Probleme der Welt zu lösen, wohl aber zu suchen, wo das Problem angeht und sich dann in der Grenze des Begreiflichen zu halten;« »das Erforschliche erforscht zu haben« ist ihm das schönste Glück des denkenden Menschen. Wenn er die Natur beobachtete, so brachte sie ihm die Ideen entgegen; er konnte sie deshalb nur ideenerfüllt denken. Er ist ein Feind des rohen Empirismus, der an der äufseren Erscheinung, an dem Individuellen hängen bleibt und nicht in die tieferen Gründe der Wirklichkeit eindringt, der alle Wahrheiten von aufsen in den Menschen eindringen lassen will und nichts für wahr hält, als das, was man mit den Sinnen wahrnehmen kann; was aus dem Denken bei Bearbeitung der Aufsenwelt fliefst, das gilt den rohen Empirikern als blofs subjektiv, nur was sie mit den Sinnen in ihr Gedankennetz von aufsen einfangen, ist ihnen objektiv. Er ist aber auch ein Feind des reinen Rationalismus, welcher durch reines Denken ohne Rücksicht auf die Erfahrung sich die Welt konstruiert; ebenso ist er ein Feind der Metaphysiker, welche den Inhalt für die durchs Denken gebildeten Begriffe einer hinter den Dingen liegenden zweiten Wirklichkeit entnehmen und so etwas Sicheres oder wenigstens Hypothetisches über diese Dinge erfahren wollen. Ferner ist er auch ein Feind der Offenbarungsgläubigen, welche annehmen, dafs die Wahrheit nur zu dem Menschen durch Offenbarung seitens eines übermenschlichen Wesens kommen könne; und endlich ist er ein Feind der Mystiker, welche durch Kräfte besonderer Natur, durch Extase oder mystisches Schauen in den Besitz der höchsten Einsichten kommen wollen. Aber Goethe kann sich auch nicht mit Kants Philosophie ganz befreunden; er vermifst bei ihm die Überzeugung, dafs in den Ideen der Vernunft das Wesen, das Ansich der Dinge unmittelbar gegenwärtig ist. Mit Kant ist er der Ansicht, dafs unsere Erkenntnisse wohl mit der Erfahrung angehen, aber doch nicht alle aus der Erfahrung entspringen; aber er kann mit Kant von der Erfahrungswelt nicht die von der Vernunft gebildete Ideenwelt trennen, sondern sieht in der ersteren die letztere eingeschlossen. So konnte Goethe auch nicht mit Schiller übereinstimmen, der sich mehr an Kant anschlofs und sich nicht zu der Einsicht zu erheben vermochte, dafs Idee und Wahrnehmung in der Wirklichkeit nicht getrennt vorhanden sind, sondern nur künstlich ge-

trennt gedacht werden. »Goethe ist überzeugt davon, »»dafs die Natur nach Ideen verfahre, ingleichen, dafs der Mensch in allem, was er beginnt, eine Idee verfolgt;«« wenn es dem Menschen wirklich gelingt, sich zu der Idee zu erheben, und von der Idee aus die Einzelheiten der Wahrnehmung zu begreifen, so vollbringt er dasselbe, was die Natur vollbringt, indem sie ihre Geschöpfe aus dem geheimnisvollen Ganzen hervorgehen läfst.« (Steiner.) Mehr als Kant zog ihn Spinoza an, weil dieser das Weltall als eine grofse Einheit ansieht und alles Einzelne sich mit Notwendigkeit aus dem Ganzen hervorgehend denkt; aber die rein logische Art, wie Spinoza die Erkenntnisse ohne Rücksicht auf die Erfahrung zu gewinnen suchte, fand nicht seinen Beifall. Nach Goethes Ansicht ist das Denken gegenständlich thätig, d. h. es sondert sich nicht von den Gegenständen; die Elemente der Gegenstände, die Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen gehen in das Denken ein und werden von ihm aufs innigste durchdrungen, das Denken ist ein Anschauen und das Anschauen ist ein Denken. Die Aufsenseite der Natur lernt der Mensch durch die Anschauung kennen, dagegen ihre tiefer liegenden Triebkräfte, die Ideen, enthüllen sich ihm in seinem eigenen Innern als subjektive Erlebnisse; in der philosophischen Weltbetrachtung und im künstlerischen Empfinden und Hervorbringen durchdringen die subjektiven Erlebnisse die objektiven Anschauungen; was sich in zwei Teile spalten mufste, um in den menschlichen Geist einzudringen, das wird hier wieder ein Ganzes. Es giebt allgemeingültige Wahrheiten, die jeder Mensch vermöge des allgemeinen Gattungscharakters als Mensch aufnimmt; da dieser Gattungscharakter bei allen der gleiche ist, so werden auch über die Dinge in dieser Hinsicht, z. B. was Mafs, Zahl und Kausalität betrifft, die gleichen Urteile gebildet. In den individuellen Eigenschaften des Menschen dagegen liegt der Grund zu den individuellen Ausgestaltungen der Wahrheit, die nur eine ist; besonders in die höchsten, dem Menschen wichtigsten Wahrheiten trägt der Mensch seine subjektiven Erlebnisse hinein. »Es kommt aber nicht darauf an, dafs in dem einen Menschen die Wahrheit anders erscheint als in dem andern, sondern darauf, dafs alle zum Vorschein kommenden individuellen Gestalten einem einzigen Ganzen angehören, der einheitlichen ideellen Welt. Die Wahrheit spricht im Innern der einzelnen

Menschen verschiedene Sprachen und Dialekte; in jedem grofsen Menschen spricht sie eine eigene Sprache, die nur dieser einen Persönlichkeit zukommt; aber es ist immer die eine Wahrheit, die da spricht.« (Steiner.) Mit derselben Notwendigkeit, mit der eine Blume blüht, fühlte Goethe seine dichterischen Erzeugnisse als Produkt seiner Welt- und Lebensanschauung aus sich, aus seiner Persönlichkeit herauswachsen; die Art, wie der Geist in ihm das Kunstwerk hervorbrachte, schien ihm nicht verschieden zu sein von der, wie die Natur ihre Geschöpfe erzeugt; wie aber beim Kunstwerk das Geistige vom Materiellen nicht zu trennen ist, so ist für Goethe auch die Wahrnehmung der Naturgegenstände nicht von deren Idee, dem Wesen, dem Ding an sich zu trennen. »Die hohen Kunstwerke,« ruft er aus, »sind zugleich als die höchsten Naturwerke vom Menschen nach wahren und natürlichen Gesetzen hervorgebracht worden; alles Willkürliche, Eingebildete fällt zusammen, da ist Notwendigkeit, da ist Gott.« Die künstlerische Produktion des Menschen erscheint ihm als höhere Produktion der Natur; was in dem Naturwerke blofs ideell ist und sich dem geistigen Auge des Beobachters enthüllt, das wird in dem Kunstwerk real, wird wahrnehmbare Wirklichkeit. Der Philosoph hält diesen ideellen Bestandteil fest und bringt ihn in seinen Gedankenwerken unmittelbar zum Ausdruck; er zeigt also, wie sich die Natur der denkenden Betrachtung darstellt. Der Künstler liefert Bilder der Naturwerke, welche deren Ideengehalt in einen Wahrnehmungsgehalt umsetzen; es ist ein und dieselbe Wahrheit, die der Philosoph in Form des Gedankens, der Künstler in Form des Bildes zum Ausdruck bringt. Aber es ist das Wesen der Dinge selbst, das sich bei beiden aus dem Innern herausarbeitet und zur äufseren Darstellung in Sprache und Bild zu kommen sucht. »Goethes Anschauungsweise giebt ihm die Sicherheit, dafs er in der ideellen Durchdringung der Natur das ewig Gesetzmäfsige in ihr unmittelbar anschaut; und dieses ewig Gesetzmäfsige ist ihm mit dem Göttlichen identisch.« (Steiner.) Die Natur ist nach seiner Ansicht in »immerstrebendem Aufsteigen« begriffen; sie sucht Gebilde zu schaffen, die, in aufsteigender Ordnung, die Ideen der Dinge auch in der äufseren Erscheinung immer mehr zur Darstellung bringen. Die Herausarbeitung des Geistigen aus dem Materiellen durch die schaffende Natur ist das, was Goethe

Steigerung nennt; die Natur kann Erscheinungen hervorbringen, in denen die Steigerung ihr Ziel erreicht hat, in denen die Idee unmittelbar Wahrnehmung wird. Durchgeistigt denkt sich Goethe die ganze Natur; ihre Formen sind dadurch verschieden, dafs der Geist in ihnen mehr oder weniger auch äufserlich sichtbar wird. Alle Weltwirkungen sind bei Goethe Modifikationen des Geistes; sie sind ein Ganzes, das sich in einer Stufenfolge von verwandten Manigfaltigkeiten offenbart. Goethe war aber nicht geneigt, die Einheit der Welt sich als einförmig darzustellen; daher war er ein entschiedener Gegner der mechanistischen, resp. materialistischen Naturauffassung, welche nur für das Verständnis hat, was sich mechanisch erklären läfst und alles, auch das organische und geistige Leben, auf mechanische Gesetzmäfsigkeit zurückführt. Goethes Geist drang tiefer ein ins Innere der Natur; klar standen vor seinem geistigen Auge die Ideen des Naturwirkens und deren befreiendes Wirken auf den Menschen, der sie ebenso klar erfafst. Allerdings über diese Naturbeobachtung hinaus zur Selbstbeobachtung vermochte er sich nicht ganz zu erheben; deshalb war es ihm auch nicht möglich zu völlig klaren Gedanken über die sittliche und göttliche Weltordnung, über Tugend, Freiheit und Gott zu gelangen, obwohl in ihm ein echtes Gefühl dafür herrscht; Schillers Stärke dagegen lag in der ästhetisch- und ethisch-philosophischen Weltanschauung; er sucht daher die moralischen Wirkungen der Kunst zu ergründen und die sittlichen Ideen in seinem Wirken zur Darstellung zu bringen. Aber Schiller überbrückt die Kluft, welche Kant zwischen sinnlichen (natürlichen) und übersinnlichen (geistigen) Welt, zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit, zwischen Neigung und Pflicht befestigt hatte; indem die Natur oder der in ihr wirkende Gottesgeist den Menschen zum vernünftig-sinnlichen Wesen machte, ist ihm angekündigt, auch in den reinsten Äufserungen seines göttlichen Teiles den sinnlichen nicht hinter sich zu lassen und den Triumph des einen nicht auf die Unterdrückung des andern zu gründen. So bauten Goethe und Schiller jeder in seiner Art die Kant'sche Philosophie aus und suchten die Einseitigkeiten derselben zu beseitigen; im berechtigten Streben nach einer einheitlichen Weltanschauung hielten sie sich frei von den Verirrungen des Materialismus und des Spiritualismus. Je mehr die Wissenschaften fortschritten, je tiefer sie das Natur- und Geistes-

leben erfafsten, desto leichter fiel es der Philosophie, die Weltanschauung im Sinne und Geiste eines Kant, Goethe und Schiller auszubauen.

III.

Der Entwicklungsgedanke beherrschte Goethes Denken im Gebiet des Natur- und Menschenlebens; er wollte den Plan entdecken, nach welchem sie sich entwickelt haben und die Ideen, die ihnen dabei im einzelnen zu Grunde lagen, mit seinem geistigen Auge schauen und nach der Seite des menschlichen Gemüts poetisch darstellen. Nach seiner Auffassung wirkt in der regelmäfsigen Gestaltung unorganischer Massen ein Ideelles, das als solches nicht in die sinnliche Form eingeht, aber doch eine sinnliche Form schafft; die unorganische Form ist in der Erscheinung nur sinnlich, mufs aber als Wirkung einer übersinnlichen Kraft aufgefafst werden. Dagegen ist nach Goethes Ansicht in den organischen Formen ein sinnlich-übersinnliches Urbild (Idee) gegenwärtig, tritt ein Ideelles in die sinnliche Wahrnehmung ein und durchsetzt sie. »Die äufsere Gestalt, im Zusammenhange mit den inneren geistigen Fähigkeiten darzustellen machte sich Goethe zur Aufgabe; es drängte ihn, den organischen Bildungstrieb, der sich in den niederen Organismen in einer einfachen äufseren Erscheinung darbietet, zu verfolgen in seinem Streben, sich stufenweise in immer vollkommneren Gestalten zu verwirklichen, bis er sich in dem Menschen eine Form giebt, die diesen zum Schöpfer der geistigen Erzeugnisse geeignet macht.« (Steiner). In der Urpflanze schaute Goethes geistiges Auge die ganze Pflanzenwelt, in dem Urtiere die ganze Tierwelt bis zum Menschen der Idee nach eingeschlossen; in ihnen sieht er das Wesen der Organismen, das schaffende Element. Nicht aus den willkürlichen Absichten eines aufserhalb der Natur stehenden göttlichen Wesens, sondern aus den in ihr liegenden Bildungsgesetzen will Goethe die Natur erklären; die »ewigen, ehernen Gesetze« wirken im Menschen gerade so wie in der übrigen Organismenwelt, sie erreichen in ihm nur eine Vollkommenheit, durch die es ihm möglich ist, »edel, hilfreich und gut« zu sein. Aber der Mensch mufs um dies hohe Ziel zu erreichen, sich aus dem Triebleben, in das er hineingeboren ist, durch rastlose Arbeit emporheben zur selbstbewufsten Bestimmung und Freiheit; »von der Gewalt, die alle Wesen bindet, befreit der Mensch sich, der

sich überwindet. In dieser Selbstüberwindung macht sich das Göttliche im Menschen geltend; es ringt sich durch zur wahren Freiheit, die allein seiner würdig ist. Das Göttliche im Natur- und Menschenleben zu erkennen, soll eine Aufgabe des Menschen sein, er soll versuchen zu erkennen, »was die Welt im Innersten zusammenhält.« Aber es ist ihm nicht gegeben, dieses Ziel ganz zu erreichen; denn

»Geheimnisvoll am lichten Tag
Läſst sich Natur des Schleiers nicht berauben,
Und was sie deinem Geist nicht offenbaren mag,
Das zwingst du ihr nicht ab mit Hebeln und mit Schrauben.«

Nur bis zu einer gewissen Grenze können wir die Welt erkennen; und immer ist es »das ewig Eine, das sich vielfach offenbart«. Aber

»Freue dich, höchstes Geschöpf der Natur, du fühlest dich fähig
Ihr den höchsten Gedanken, zu dem sie schaffend sich aufschwang,
Nachzudenken; hier stehe nun still und wende die Blicke
Rückwärts, prüfe, vergleiche und nimm vom Munde der Muse,
Daſs du schauest, nicht schwärmest, die liebliche volle Gewiſsheit.«

So führte Goethe Natur und Menschenleben hin zu Gott; von hier aus findet seine vorher gewonnene mystisch-pantheistische Weltanschauung eine tiefere Begründung. Die genannte Weltanschauung gipfelt im Gefühl des Göttlichen; »Gefühl ist alles!«

«In unsers Busens Reine wogt ein Streben
Sich einem Höheren, Reineren, Unbekannten
Aus Dankbarkeit freiwillig hinzugeben
Enträselnd sich die ewig Ungenannten.
Wir heiſsens fromm sein!«

Nun aber, nachdem er tiefer eingedrungen ist in das Natur- und Menschenleben erkennt er, daſs durch eherne groſse Gesetze, die für die Natur und das Schicksal gelten, ohne unser Zuthun und ohne besondere Rücksicht auf unser Verdienst das Dasein regiert wird; der Mensch soll sich vertrauensvoll diesem Göttlichen unterwerfen und soll ihm dienen, indem er den Seinen, den Menschen dient, Gottes Mitarbeiter bei der Erziehung des Menschengeschlechtes wird; jeder Mensch aber, der so lebt, ist uns ein Bürge für das Dasein eines Gottes. Er glaubte nunmehr auf dem rechten Weg zur Erkenntnis des Göttlichen zu sein, behauptete aber nie, den für alle Menschen allein richtigen gefunden zu haben und eine sichere und richtige Erkenntnis Gottes zu besitzen; »das schönste Glück des denkenden Menschen«, sagt er, »ist, das Erforschliche erforscht zu haben und das Un-

erforschliche zuhig zu verehren. Mögen die Menschen Gott auch ewig suchen und zu schauen hoffen, sie können Gott nur ahnen und nicht schauen, ihn nur aus seinen Manifestationen erraten. Ich glaub an einen Gott, das ist ein schönes, liebliches Wort; aber Gott anerkennen, wo und wie er sich offenbart, das ist die eigenliche Seligkeit auf Erden.«

»So weit das Ohr, so weit das Auge reicht,
Du findest nur Bekanntes, das Ihm gleicht,
Und deines Geistes höchster Feuerflug
Hat schon am Gleichnis, hat am Bild genug;
Es zieht dich an, es reifst dich heiter fort,
Und wo du wandelst, schmückt sich Weg und Ort.
Du zählst nicht mehr, berechnest keine Zeit,
Und jeder Schritt ist Unermefslichkeit.
Was wär ein Gott, der nur von aufsen stiefs,
Im Kreis das All am Finger laufen liefse!
Ihm ziemt's, die Welt im Innern zu bewegen,
Natur in Sich, Sich in Natur zu hegen,
So dafs, was in ihm lebt und webt und ist,
Nie Seine Kraft, nie Seinen Geist vermifst.«

Gott ist die Urquelle alles Seins, die belebende Kraft des Alls, er schafft sich selbst und Alles; er giebt auch dem Menschen Glauben, Vertrauen, Liebe, Thätigkeit und Kraft. »Alle Geschöpfe sind davon durchdrungen und der Mensch hat davon so viel, dafs er Teile des Höchsten zu erkennen vermag; hinter jedem Wesen steckt die höhere Idee. Das ist mein Gott, das ist der Gott, den wir alle ewig suchen und zu erschauen hoffen; aber wir können ihn nur ahnen, nicht schauen. Gott ist allmächtig und allgegenwärtig; beseelte Gott den Vogel nicht mit diesem allmächtigen Trieb gegen seine Jungen und ginge das Gleiche nicht durch alles Lebendige der ganzen Natur, die Welt würde nicht bestehen können! So aber ist die göttliche Kraft überall verbreitet und die ewige Liebe überall wirksam.« Gott ist somit auch in der Menschheit wirksam, er entfaltet sich in ihr, daher ist er auch die Verkörperung der moralischen Weltordnung und die höchste Norm der Sittlichkeit, das höchste sittliche Ideal. In Gott soll sich daher die Menschheit zu einheitlichem Streben vereinigen; nur eine alle individuellen Anlagen des Menschen zur harmonischen Entfaltung bringende und dadurch dauernde Befriedigung schaffende Entwicklung des Einzelnen und des Ganzen kann Ziel des sittlichen Strebens sein, das seinen Angelpunkt in

Gott hat. In der Liebe Gottes findet das tiefe Ringen des Menschen nach wahrhaftem und dauerhaftem Glück sicheres Gewähr; hier findet er einen festen Halt in der Erlösung von allen irdischen und menschlischen Schranken und Hemmnissen.

»Gerettet ist das edle Glied
Der Geisterwelt vom Bösen;
Wer immer strebend sich bemüht,
Den können wir erlösen.
Und hat an ihm die Liebe gar
Von oben teilgenommen,
Begegnet ihm die sel'ge Schar
Mit herzlichem Willkommen.«

In der Liebe zu Gott und dem Sittlichen findet also auch der Irrende und Fehlende, der reuige Sünder Erlösung und Frieden; hier sind auch alle sozialen Unterschiede verschwunden, alle sind Kinder eines lieben Vaters. In der wahren Gottesliebe ist auch die Menschenliebe eingeschlossen; die erstere fordert die letztere.

»Entschlafen sind nun wilde Triebe
Mit jedem ungestümen Thun;
Es reget sich die Menschenliebe,
Die Liebe Gottes regt sich nun.«

Das war Goethes Privatchristentum; er hatte es sich, da ihm »seine Neigung zu den heiligen Schriften, sowie zu dem Stifter und den früheren Bekennern« der christlichen Religion, wie er in Dichtung und Wahrheit sagt, auch durch die naturwissenschaftlichen und philosophischen Studien »nicht geraubt werden konnte«, in redlicher Arbeit errungen und wollte es niemand aufdringen. »Redlich«, sagt er zu einer Jugendfreundin, die den, wie sie meinte, vom wahren Glauben abgefallenen Freund zu Christi zurückführen wollte, »redlich habe ich es mein Leben lang mit mir und andern gemeint und bei allem irdischen Treiben immer aufs Höchste hingeblickt; Sie und die Ihrigen haben es auch gethan. Wirken wir also immer fort, so lang es Tag für uns ist; für andere wird auch eine Sonne scheinen. Sie werden sich an ihr hervorthun und uns indessen ein helleres Licht erleuchten. Möge sich in den Armen des allliebenden Vaters alles wieder zusammenfinden.« Die Religion, der Glaube an ein Göttliches, das Verhältnis des Menschen zum Unsichtbaren, das seine Gefühle, Gedanken und Thaten regiert, ist nach seiner Ansicht eine treibende Kraft in der Entwicklung der Menschheit nach dem

Vollkommenen hin; alle Epochen, in denen der Glaube herrscht, sind für ihn glänzend, herzerhebend und fruchtbar für die Mit- und Nachwelt gegenüber denjenigen, wo der Unglaube einen kümmerlichen Sieg behauptet. Alle Religionen sind für ihn Ausflüsse des gleichen Triebes der menschlichen Natur, der »Unterordnung unter einen höheren, die Ereignisse ordnenden Willen, den wir nicht begreifen, eben weil er höher als unsere Vernunft und unser Verstand ist«; das Christentum ist ihm die höchste der Religionen. »Mag die geistige Kultur«, so lesen wir bei Goethe, »nur immer fortschreiten, mögen die Naturwissenschaften in immer breiterer Ausdehnung und Tiefe wachsen und der menschliche Geist sich erweitern wie er will, über die Hoheit und die sittliche Kultur des Christentums, wie es in den Evangelien schimmert und leuchtet, wird er nicht hinauskommen«. Die Grundform jeder Religion, die diesen Namen mit Recht in Anspruch nimmt, ist für Goethe die »Ehrfurcht«; das Christentum Jesu ist die Religion, in der zur Ehrfurcht vor dem was über und neben uns ist noch die Ehrfurcht von dem was unter uns ist hinzu kommt. Es fordert vom Menschen nicht blos Ehrfurcht vor Gott und dem Göttlichen im Menschen, vor allem Trefflichen und Erhabenen, dem sittlich Grofsen und Idealen, sondern auch vor Armut und Niedrigkeit, vor dem Sünder, zu dem sich der Christ herablassen und zu sich, zu Gott emporheben soll; diese Religion hat Jesus gelehrt und gelebt. Diese Religion soll der Christ, der Mensch, der sich zu dieser religiös-ethischen Anschauung bekennt, lehren und leben; sie ist die eigentliche Offenbarung Gottes, und diese besteht in der Enthüllung der vollkommenen Liebe, Selbsthingabe und Barmherzigkeit. Christus selbst ist für Goethe die Vollendung dieser Religion, da er lebte wie er lehrte und in sich und seinem Leben die Sittlichkeit darstellte; wir werden, so hören wir ihn sagen, »alle nach und nach aus einem Christentum des Wortes und des Glaubens immer mehr zu einem Christentum der That kommen.« Dieses Christentum der werkthätigen Liebe war Goethes wahre Religion; in der sittlichen Befreiung liegt für ihn die Aufgabe des Menschen für sich, in der werkthätigen Liebe die Aufgabe gegenüber seinen Mitmenschen.

»Wenn einen Menschen die Natur erhoben
Ist es kein Wunder, wenn ihm viel gelingt;
Man mufs in ihm die Macht des Schöpfers loben,

Der schwachen Thon zu solcher Ehre bringt!
Doch wenn ein Mann von allen Lebensproben
Die sauerste besteht, sich selbst bezwingt,
Dann kann man ihn mit Freuden andern zeigen,
Und sagen: Das ist er, das ist sein eigen.
Denn alle Kraft dringt vorwärts in die Weite
Zu leben und zu wirken hier und dort;
Dagegen engt und hemmt von jeder Seite
Der Strom der Welt und reifst uns mit sich fort.
In diesem innern Sturm und äufsern Streite
Vernimmt der Geist ein schwer verstanden Wort:
Von der Gewalt, die alle Wesen bindet,
Befreit der Mensch sich, der sich überwindet.
Das ist der Weisheit letzter Schlufs:
Nur der verdient sich Freiheit und das Leben,
Der täglich sie erorbern mufs.
Und so verbringt, umrungen von Gefahr,
Hier Kindheit, Mann und Greis sein tüchtig Jahr.
Solch ein Gewimmel möcht ich sehn,
Auf freiem Grund mit freiem Volke stehn.
Zum Augenblicke dürft ich sagen:
»Verweile doch, du bist so schön!
Es kann die Spur von meinen Erdentagen nicht in Äonen untergehn!«
Im Vorgefühl von solchem hohen Glück geniefs ich jetzt den höchsten Augenblick.«

Das Ziel aller sittlichen Entwicklung des Menschen liegt bei Goethe in der Überwindung der Naturtriebe, der Sinnlichkeit, durch das Geistige und Sittliche und der Unterordnung der ersteren unter das letztere; nur dann kann er zur wahren Freiheit und Erfüllung seiner Bestimmung gelangen. Er hat seinen Charakter zu bilden und zu veredeln und als sittlicher Charakter im Dienste der Menschheit zu wirken; in der That mufs sich die edle Gesinnung bekunden. Zu diesem Ziele gelangt der Mensch nur durch vielfache Erfahrung unter Leitung der Erzieher; das strebende Leben ist eine allmähliche, stetige Entwicklung zum Vollkommenen hin, zur Veredlung der Persönlichkeit, zur Erreichung des göttlichen Ideals. Das aber ist die Aufgabe des irdischen Lebens. Gott hat dem Menschen das Leben und den Trieb zur Erhaltung und Entwicklung desselben gegeben; diese wird angeregt und geleitet durch die Aufsenwelt, durch die Natur und die Menschen. Aus der Zusammenwirkung beider entwickelt sich die Persönlichkeit; diese richtet sich wieder in Wort, Schrift und Handlung gegen die Aufsen-

welt, die wieder auf die Persönlichkeit zurückwirkt. Dafs diese Entwicklung mit möglichster Sicherheit ihr Ziel erreicht, dafür soll die planmäfsige und absichtliche Erziehung sorgen.

IV.

Goethe hat in seinen Schriften seinen eigenen Entwicklungsgang, seine eigene Erziehung im weitesten Sinne des Wortes und in steter Beziehung auf sich und seine Bestimmung die Ziele des Menschenlebens und die zu denselben hinführenden Wege zur Darstellung gebracht; dadurch ist er ein Erzieher der Menschheit und insbesondere des deutschen Volkes geworden. Als solcher gehört er der Geschichte des menschlichen Kultur- und Geisteslebens an; die Geisteskultur, die er vermittelt, die versittlichende und veredelnde Wirkung, die er als Dichter auf die Mit- und Nachwelt ausgeübt hat und seine Stellung unter den grofsen Lehrern der Menschheit ist in der vorhergehenden Darstellung gewürdigt worden. Aber wessen Blick so tief wie der Goethes eingedrungen ist in den Entwicklungsgang des Menschenlebens und seine Bedingungen, der wird auch in seinen Schriften Gedanken über die Erziehung des Einzelnen wie der Gesamtheit niedergelegt haben. Zu den Klassikern der Pädagogik wird Goethe nicht gezählt, weil er zur Ausbildung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst direkt nichts beigetragen, keine systematische Darstellung der Pädagogik geliefert hat; aber seine Werke, seine Briefe u. dgl. sind von einer Fülle von pädagogischer Weisheit und pädagogischen Interessen durchsetzt, die aus dem Leben gegriffen und im Leben erprobt sind. Er selbst ist sich wohl bewufst, was er der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes verdankt; er weifs auch ganz besonders den hohen Wert des Umgangs der Jugend mit guten und tüchtigen Menschen zu schätzen. »Niemand glaube, die ersten Eindrücke der Jugend verwinden zu können. Ist er in einer löblichen Freiheit, umgeben von schönen und edlen Gegenständen, in dem Umgange mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mufste, um das Übrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, dafs er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen: so wird dieser Mensch ein reineres, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten

Jugendkräfte im Widerstand und im Irrtum zugesetzt hat«. Er preist diejenigen glücklich, »die ihre Geburt sogleich über die untern Stufen der Menschheit hinaushebt, die durch jene Verhältnisse, in welchen sich manche gute Menschen die ganze Zeit ihres Lebens abängstigen, nicht durchzugehen, auch nicht einmal darin als Gäste zu verweilen brauchen. Allgemein und richtig mufs ihr Blick auf dem höheren Standpunkte werden, leicht ein jeder Schritt ihres Lebens! Sie sind von Geburt an gleichsam in ein Schiff gesetzt, um bei der Überfahrt, die wir alle machen müssen, sich des günstigen Windes zu bedienen und den widrigen abzuwarten, anstatt dafs andere nur für ihre Person schwimmend sich abarbeiten, vom günstigen Winde wenig Vorteil geniefsen und im Sturme mit bald erschöpften Kräften untergehen«. Dagegen beklagt er den, der früh in schlechter und unbedeutender Gesellschaft zu leben verurteilt ist; »denn er wird sich, wenn er auch später eine bessere haben kann, immer nach jener zurücksehnen, deren Eindruck ihm zugleich mit der Erinnerung jugendlicher nur selten zu wiederholender Freuden geblieben ist«. Im Grunde, so bekennt er, »sind wir alle kollektive Wesen, wir mögen uns stellen, wie wir wollen. Denn wie weniges haben und sind wir, was wir im reinsten Sinne unser Eigentum nennen! Wir müssen alle empfangen und lernen, sowohl von denen, die vor uns waren, als von denen, die mit uns sind. Selbst das gröfste Genie würde nicht weit kommen, wenn es alles seinem eigenen Innern verdanken wollte«. Er ist in seinem langen Leben durch die verschiedensten Entwicklungszustände hindurchgegangen, was aus seinen Dichtungen und seinen Bekenntnissen in »Wahrheit und Dichtung«, in »Wilhelm Meister« und in den »Wahlverwandtschaften« u. a. deutlich zum Ausdruck kommt; er hat auch an seinem Sohn und den Kindern von Freunden und Bekannten pädagogische Erfahrungen gesammelt, hat Basedows Elementarwerke studiert und das Philanthropin in Dessau mehrmals besucht. Wenn er in jungen Jahren von einem unaufgeklärten Standpunkte aus einer dem Zufall anheimgegebenen Erziehung noch das Wort redet, so läfst der gereifte Goethe an ihre Stelle die absichtliche und planmäfsige Erziehung treten; »das Schicksal ist ein vornehmer, aber teuerer Hofmeister, ich würde mich lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten«. Wird er also in seinen jüngeren Jahren in seinen pädagogischen

Anschauungen von Rousseaus Naturalismus beeinflufst, so tritt in dem reiferen Alter die humanistische Pädagogik in den Vordergrund. In seinem Werther ist Goethe noch ganz Rousseauschwärmer, Verfechter der Natur- und Menschenrechte; aber er war kein blinder Anbeter Rousseaus, denn er verachtet nicht wie dieser Kultur und Wissenschaft. Er fordert aber, dafs neben dem Verstand auch das Gemüt zu seinem Rechte kommt, und in dem Drang nach Bildung und in der wissenschaftlichen Thätigkeit der Sinn für das Schöne in Natur und Kunst nicht verkümmert wird. Durch Herder wurde er zum humanistischen Ideal in der Erziehung hingeführt; gemäfs seiner ganzen Weltanschauung konnte es sich bei ihm nicht um das Ideal einer nationalen oder kirchlichen Erziehung handeln, sondern nur um das der allgemein menschlichen.

In der ersten Periode gibt es für Goethe kein höheres Ziel der Erziehung als den Menschen zum Menschen, zum vollkommenen Menschen zu bilden; »der Mensch verlange nicht, Gott gleich zu sein, aber er strebe, sich als Mensch zu vollenden«. Später setzt er der Erziehung ethisch-religiöse Ziele; Schönheit mit Sittlichkeit im Einklang zu sehen, ist die moralische Forderung Goethes an den gebildeten Menschen. Die Summe dieser Bildung legt Goethe in den drei »Ehrfurchten« nieder: Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, die Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist, und die Ehrfurcht vor dem, was uns gleich ist. Aus diesen drei Ehrfurchten entspringt »die oberste Ehrfurcht, die Ehrfurcht vor sich selbst, und jene entwickeln sich abermals aus dieser, so dafs der Mensch zum Höchsten gelangt, was er zu erreichen fähig ist: dafs er sich selbst für das Beste halten darf, was Gott und Natur hervorgebracht haben, ja dafs er auf dieser Höhe verweilen kann, ohne durch Dünkel und Selbstheit wieder in's Gemeine gezogen zu werden«. Die selbstthätige und harmonische Entwicklung des Menschen zur sittlich-freien und zum Wohl des Ganzen thätigen Persönlichkeit ist also Goethes Ziel der Erziehung. Die Erziehung mufs sich natürlich dem Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens anschliefsen; »die Erkenntnis wächst in jedem Menschen nach Graden, die ein Lehrer weder übertreiben soll noch kann; und den hielt ich für den geschicktesten Gärtner, der für jede Epoche jeder Pflanze die erforderliche Wartung verstände«. Die Natur des Menschen

ist weder gut noch böse, kann aber beides werden; denn wir besitzen von Natur keinen Fehler, der nicht zur Tugend, keine Tugend, die nicht zum Fehler werden könnte. »Fähigkeiten werden vorausgesetzt, sie sollen zu Fertigkeiten werden. Dies ist der Zweck aller Erziehung, dies ist die laute, deutliche Absicht der Eltern und Vorgesetzten, die stille, nur halbbewufste der Kinder selbst. Dein innerstes Bedürfnis erzeugt und nährt den Wunsch, die Anlagen, die in dir zum Guten und Schönen ruhen mögen, sie seien körperlich oder geistig, immermehr zu entwickeln und auszubilden. Ich habe nun einmal zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur, die mir meine Natur versagt, eine unwiderstehliche Neigung; ich habe das Bedürfnis, meinen Geist und Geschmack auszubilden, damit ich nach und nach auch bei dem Genufs, den ich nicht entbehren kann, nur das Gute für wirklich gut und das Schöne für schön halte«. Naturgemäfs in und nach seiner Individualität soll der Mensch erzogen werden; »wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; so wie sie Gott uns gab mufs man sie haben und lieben, sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren. Denn der Eine hat die, die Anderen andere Gaben; jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise gut und glücklich«. Langsam und stetig mufs diese Entwicklung vor sich gehen; »ein Blatt, das grofs werden soll, ist voller Runzeln und Knittern, eh' es sich entwickelt; wenn man nun nicht Geduld hat und es gleich so glatt haben will, wie ein Weidenblatt, dann ist's übel«. Dabei sollen alle Kräfte und Triebe harmonisch ausgebildet, aber nur die individuellen zur Meisterschaft herangebildet werden; »Vielseitigkeit bereitet eigentlich nur das Element vor, worin der Einseitige wirken kann, dem eben jetzt Raum genug gegeben ist. Vergebens werden ungebundene Geister nach der Vollendung reiner Höhe streben; wer Grofses will, mufs sich zusammenraffen, in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister.« Das Wahre, Schöne und Gute soll der Mensch auf seinem Erziehungsgang suchen und finden. Die Verkündigerin des Wahren ist die Natur; sie drückt allerdings dieselben nur in einzelnen Erscheinungen aus. Der Mensch soll nach dieser Wahrheit forschen und seinem Forschen keine Grenzen setzen; aber es geziemt ihm auch gar wohl, ein Unerforschliches anzunehmen. Das Wahre ist auch zugleich das Schöne und führt zum Guten, das auf das

Leben der Menschheit gerichtet sein mufs; dieser Weg führt den Menschen zur wahren Freiheit, in der er die Ideale des Wahren, Schönen und Guten in Kunst und Leben verwirklichen kann und soll. — Aufgabe der Erziehung ist es demnach, die in der menschlichen Natur liegenden Anlagen in ihrer Entwicklung so zu leiten, dafs diese naturgemäfs und harmonisch verläuft und zur sittlichen Persönlichkeit hinführt. Selbstthätig mit eigener Kraft aus dem Innern heraus soll diese Entwicklung vor sich gehen: nicht Dressur, sondern Bildung ist das Ziel. Die Selbstthätigkeit mufs in jeder Hinsicht gepflegt, die Selbstbeherrschung erstrebt werden; nicht verbieten, sondern gebieten, nicht hindern, sondern fördern soll der Erzieher. »Nicht vor Irrtum zu bewahren, ist die Pflicht des Menschenerziehers, sondern den Irrenden zu leiten, ja ihn seinen Irrtum aus vollen Bechern ausschlürfen zu lassen, das ist Weisheit der Lehrer. Wer seinen Irrtum nur kostet, hält damit Haus, er freut sich dessen als eines seltenen Glückes, aber wer ihn ganz erschöpft, der mufs ihn kennen lernen, wenn er nicht wahnsinnig ist. Ein Kind, ein junger Mensch, die auf ihrem eignen Wege irre gehen, sind mir lieber, als manche, die auf fremdem Wege recht wandeln. Finden jene, entwender durch sich selbst, oder durch Anleitung, den rechten Weg, das ist den, der ihrer Natur gemäfs ist, so werden sie ihn nie verlassen, anstatt dafs diese jeden Augenblick in Gefahr sind, ein fremdes Joch abzuschütteln und sich einer unbedingten Freiheit zu übergeben.« Diese Ansichten von der Erziehung, die noch ganz Rousseau'sch sind, hat Goethe später wie schon erwähnt, wesentlich korrigiert; es scheint ihm nötig, »gewisse Gesetze auszusprechen und den Kindern einzuschärfen, die dem Leben einen gewissen Halt geben.« Aber der Erzieher soll immer die Natur des Zöglings beachten und dem Wege folgen, den sie vorzeichnet; die Individualität des Zöglings mufs berücksichtigt werden. Man mufs also in erster Linie sehen, wohin des Zöglings Neigungen und Wünsche gehen; sodann mufs man ihn in die Lage versetzen, ihnen zu folgen, aber auch wenn sie nicht zum Ziele führen, rechtzeitig umzukehren und einen besseren Weg einzuschlangen. »Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäfs ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung nur allzugefällig abirren mag.« Das mufs auch

der Unterricht beachten; auch er mufs sich dem Entwicklungsgange des kindlichen Geisteslebens anschliefsen und vom Sinnlichen zum Geistigen führen und dies zur Anwendung bringen. Das nächste Erfordernis eines guten Unterrichts besteht darin, dafs der Lehrer seinen Gegenstand klar erfafst hat und es versteht, die Schüler auf katechetischem Wege zum klaren Verständnis zu führen. »Fassen Sie für den Zweck geistbildender Lehre einen Gegenstand, eine Materie, einen Begriff, wie man es nennen will: halten Sie ihn recht fest; machen Sie sich ihn in allen Teilen recht deutlich, und dann wird es Ihnen leicht sein, gesprächsweise an einer Masse Kinder zu erfahren, was sich davon schon in ihnen entwickelt hat, was noch anzuregen, zu überliefern ist. Die Antworten auf ihre Fragen mögen noch so ungehörig sein, mögen noch so sehr ins weite gehen, wenn nur sodann ihre Gegenfrage Geist und Sinn wieder hereinwärts zieht, wenn sie sich nicht von ihrem Standpunkte verrücken lassen: so müssen die Kinder zuletzt denken, begreifen, sich überzeugen nur von dem, was der Lehrende will. Sein gröfster Fehler ist der, wenn er sich von dem Lernenden in die Weite reifsen läfst, wenn er sie nicht auf dem Punkte festzuhalten weifs, den er eben jetzt behandelt.« Der Lehrer mufs über seinem Stoffe stehen, mufs ihn beherrschen; »es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weifs, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wohl oft das Beste verschweigen, was er weifs, aber er darf nicht halbwissend sein. Ein solcher Mann soll in dem Fache, worin er Meister ist, lehren, sich auf das täglich und stündlich zu Lehrende vorbereiten, um sich, wenn er es auch in- und auswendig kennt, für den Moment fertig zu machen«. Der Lehrer soll immer ans praktische Leben anknüpfen, denn »lebendige Kenntnisse gewinnt man nur auf praktischem Wege; wir behalten von unseren Studien am Ende doch nur das, was wir praktisch anwenden.« Er soll das Interesse der Schüler für den Lehrstoff zu gewinnen suchen: »wo der Anteil sich verliert, verliert sich auch das Gedächtnis. Man lernt nichts kennen, als was man liebt und je tiefer und vollständiger die Kenntnis werden soll, desto kräftiger und lebendiger mufs Liebe, ja Leidenschaft sein.« Die Schule soll eine Vorschule fürs Leben sein; ihre Aufgabe besteht darin, die Jugend daran zu gewöhnen, »im allgemeinen Sinn mit vielen zu leben.«

In dem Erziehungsplan stehen Religion und Kunst nebengeordnet als Mittel zur Bildung der sittlichen Persönlichkeit; die Wissenschaft steht überall mit dem praktischen Leben in Beziehung. »Wenn auch die Welt im ganzen fortschreitet, die Jugend mufs immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.« Der Unterricht soll immer Beziehungen zum Leben suchen, soll fürs Leben bilden; es soll kein Stoff gelehrt werden, der nachher im Leben selbst seine Bedeutung verliert. »Lebensthätigkeit und Tüchtigkeit ist mit auslangendem Unterricht weit verträglicher als man denkt, und beschäftigt immer den ganzen Menschen, Körper und Geist, äufseren und inneren Sinn.« Goethes Pädagogik ruht ganz und gar auf seiner Welt- und Lebensanschauung, welche von dem Entwicklungsgedanken vollständig beherrscht wird und zum Kosmopolitismus hinneigt; auf die Eigentümlichkeit des Kindes eingehen, dem Gang der Natur nachgehen und dabei immer die Menschheit im Auge behalten, das ist sein Erziehungszweck. »Erziehet den Menschen, indem ihr Achtung vor dem habt, was sein tiefstes Wesen, was seine Eigentümlichkeit ist, um ihm Achtung vor anderen einzuflöfsen; bringt ihn aber auch schon früh zum Bewufstsein seiner eigenen Würde; haltet in zartester Jugend ihn gleich frei von aller Gemeinheit, wie von aller Überspanntheit, von aller Sklaverei, wie von aller Gesetzlosigkeit und beschäftigt euch in einer gesonderten und doch weiten und grofsartigen Sphäre ausschliefslich mit ihm, reicht ihm die edelste, aber auch einfachste Nahrung für Leib und Seele, überladet ihn nicht mit Kenntnissen, als dafs ihr ihn vielleicht empfänglich macht für eine Unendlichkeit immer neuer Offenbarungen, ihn aber auch heranbildet zu einem ausübenden Meister in einem bestimmten Fach, und ihr werdet ihn zu einem edlen, von Selbstsucht freien, in der Hingebung an andere nützlichen Wesen erziehen, dessen Grundzüge des Persönlichen: Empfänglichkeit, Lauterkeit und Ehrfurcht sind.« Diese sittliche Persönlichkeit soll sich immer als Teil des Ganzen, der Menschheit betrachten und zu ihr Stellung nehmen; mit ihr soll er einen sittlichen Weltbund bilden. Das Mittel dazu aber, um zu dieser Höhe der Entwicklung zu gelangen, ist die Frömmigkeit, das Gotrvertrauen; sie schafft die Gemütsruhe, den Frieden Gottes, bei dem der Mensch sich des rechten Weges wohl bewufst ist

und sich in Liebe dem Wohle des Ganzen hingiebt. Denn »was der Mensch auch ergreife und handhabe, der einzelne ist sich nicht hinreichend; Gesellschaft bleibt eines wackeren Mannes höchstes Bedürfnis.« Goethes Pädagogik verbindet also den individuellen mit dem sozialen Gesichtspunkte, wodurch er besonders zu Rousseau in scharfen Gegensatz tritt, obwohl auch Goethe keine hohe Meinung vom Kulturmenschen hat und die gesellschaftlichen Zustände der Zeit nicht weniger verurteilt als Rousseau; die Natur ist für Rousseau und Goethe die grofse und ewige Lehrmeisterin, aber der letztere schätzt doch auch die Kultur und will für das Kulturleben im idealen Sinne den Menschen erzogen haben. Beide wollen den Menschen zu einem menschenwürdigen Dasein erzogen haben; hat Rousseau die Menschenrechte entdeckt, so hat Goethe sie verteidigt. Beide suchen die Idee der Erziehung, welcher sie huldigen, in einem konkreten Fall, an einem bestimmten Individuum zu veranschaulichen; Rousseau kleidet die graue Theorie in die lichten Farben des Lebens des »Emil«, Goethe in die von »Wilhelm Meister«. In den »Lehr- und Wanderjahren« finden wir den Bildungsgang eines Menschen in Goethes Sinnesweise vollständig durchgeführt; in den Lehrjahren tritt die individuelle, in den Wanderjahren die soziale Seite der Erziehung in den Vordergrund. Nach dem von Goethe aufgestellten Satze, dafs »nicht vor Irrtum zu bewahren Pflicht des Menschenerziehers sei, sondern den Irrenden zu leiten«, läfst der Dichter der Herzensirrungen den jungen Helden nach seiner Individualität sich bethätigen, irren und die innere Harmonie suchen und finden; in der »pädagogischen Provinz« geht der pädagogische Zweck allmählich in den sozialen über, der zur Schöpfung eines neuen Staates führt, in welchem Gott dem Einzelnen seinen Platz anweist. In seinem »Faust« hat dann Goethe dargestellt, wie diese Erziehungsarbeit in der Bildungsarbeit des Lebens fortgesetzt wird; in dem Kampfe des Lebens gelangt der nach sittlicher Vollkommenheit strebende Mensch zu der Weisheit letztem Schlusse, »dafs nur der Freiheit und Leben sich verdient, der sie täglich erobern mufs,« die geistig-sittliche Persönlichkeit erstrebt die Formen, in denen die bleibenden Aufgaben des Menschentums ihrer Bethätigung harren. »Irrtum verläfst uns nie; doch ziehet ein höher Bedürfnis immer den strebenden Geist leise zur Wahrheit hinan. Der edle Mensch

sei hülfreich und gut! Unermüdet schaff' er das Nützliche, Rechte, sei uns ein Vorbild jener geahnten Wesen!«

Goethe hat die schon von Klopstock und Lessing begonnene Arbeit, den Deutschen eine national-klassische Litteratur zu geben, mit Schiller vollendet; er hat das deutsche Geistesleben frei gemacht von der Nachahmung des Ausländischen und von den Fesseln des Dogmatismus. Indem er in seinen Werken immer und immer wieder die That, die Tüchtigkeit im Leben als das Wesentliche hervorhebt, das Schaffen an der eignen Ausbildung und im Dienst der Menschheit über die tote Gelehrsamkeit stellt, ist er der Prophet unserer Zeit, des deutschen Empfindens, Denkens und Strebens unserer Tage; nicht die Gelehrsamkeit macht die Völker grofs, sondern die Arbeit, die Verwertung der Wissenschaft im Dienste der Kultur. Er ist ein Erzieher und Bildner des Volkes im wahren Sinne des Wortes; mit Recht konnte er 1825 zu seinem Freunde Eckermann sagen: »Ich habe dem Volke und dessen Bildung mein ganzes Leben gewidmet!« Das ist er geworden, indem er sich selber erzogen und gebildet, und das, was er erfahren, was er sich erarbeitet und in sich verarbeitet hat, in neuer und schöner Form in seinen Schriften niedergelegt hat; sie enthalten eine Fülle des Reichtums guter und weiser Lehren in der schönsten Form. »Ich habe,« sagt er, »in meinem Beruf als Schriftsteller nie gefragt: wie nütze ich dem Ganzen? Sondern ich habe immer nur dahin getrachtet, mich selbst einsichtiger und besser zu machen, den Gehalt meiner eigenen Persönlichkeit zu steigern und dann immer nur auszusprechen, was ich als gut und wahr erkannt hatte. Dieses hat freilich, wie ich nicht leugnen will, in einem grofsen Kreise gewirkt und genützt; aber es war nicht Zweck, sondern ganz notwendige Folge, wie sie bei allen Wirkungen natürlicher Kräfte stattfindet.« Er weifs jedes Erlebnis, auch das traurige, zum Mittel der Selbsterziehung zu machen; er zieht es, wie die Muschel das Sandkorn mit Schleim überzieht und so die Entstehung einer köstlichen Perle verursacht, in sein Inneres und macht es fruchtbar für sein ferneres Leben. Er freute sich über die unbeabsichtigte und doch notwendige Wirkung seiner Werke auf die Erziehung und Bildung der Masse, die eben durch die Art seiner Schöpfungen bedingt war; er wollte kein Gelehrter sein, der nur für die Vermehrung der toten Gelehrsamkeit arbeitete.

Der gelehrte Forscher soll und braucht nicht, so meint Goethe mit Recht, nach dem Nutzen zu fragen, d. h. nach der Anwendung auf das Bekannte und zum Leben »Notwendige«; aber er hält es für notwendig und sehr verdienstlich, dafs das von »technisch geübten und gewandten« Geistern gefunden und gethan wird. Er tadelt die Gelehrten, die nicht über ihren Zaun hinausschauen; »in meinem Revier sind Gelehrte gewesen, aufser ihrem eigenen Brevier konnten sie keines lesen.« Er selbst hat die Werke der Gelehrten vor und zu seiner Zeit mit eifrigem Bemühen studiert und ist der Meister Sinn gefolgt; »willst du,« so hören wir von ihm, »dir aber das Beste thun, so bleibe nicht auf dir selber ruhn, sondern folg eines Meisters Sinn, mit ihm zu irren ist dir Gewinn. Man spricht immer von Originalität, allein, was will das sagen? So wie wir geboren werden, fängt die Welt an, auf uns einzuwirken, und das geht so fort bis ans Ende. Und überall; was können wir denn unser Eigenes nennen, als die Energie, die Kraft, das Wollen! Wenn ich sagen könnte, was ich alles grofsen Vorgängern und Mitlebenden schuldig geworden bin, so bliebe nicht viel übrig. Im Grunde sind wir alle kollektive Wesen, wir mögen uns stellen, wie wir wollen. Denn wie Weniges haben und sind wir, das wir im reinsten Sinne unser Eigentum nennen! Wir müssen alle empfangen und lernen, sowohl von denen die vor uns waren, als von denen, die mit uns sind. Selbst das gröfste Genie würde nicht so weit kommen, wenn es alles seinem eigenen Innern verdanken wollte.« So hat er, der geniale Mensch, von den Meistern gelernt; so ist er ein Meister unter den Lehrern der Menschheit geworden. Wenn der Lehrer vor allen Dingen eine real-ideale Welt- und Lebensanschauung besitzen mufs, um als sittliche Persönlichkeit erziehlich-bildend zu wirken, so begreift es sich leicht, welche Bedeutung für ihn gerade Goethe hat.

Möge die Goethefeier in diesem Jahre ein Weckruf sein für das deutsche Volk, für die deutsche Pädagogik. Der letzteren insbesondere hat er die Richtung gezeigt, die sie für die Zukunft einschlagen mufs, wenn sie einer nationalen Erziehung und Bildung dienstbar sein will. Der germanische Geist rang seit der Reformation nach Freiheit vom Fremden; Goethe hat sie ihm im Innern, Bismarck im Äufsern gegeben. Aber die innere Freiheit ist noch nicht zur Anerkennung und zur Herrschaft gelangt;

eine in den Fesseln der Scholastik liegende Weltanschauung beherrscht noch das deutsche Geistesleben. Hier mus die Erziehung Wandel schaffen; sie mufs eine Erneuerung des Denkens auf Grundlage der Erfahrung und Beobachtung, des gegenständlichen Denkens im Sinne Goethes, und eine darauf gegründete realideale Weltanschauung herbeiführen. Wenn dies geschieht, dann wird man bei den führenden Geistern Deutschlands weniger tote Gelehrsamkeit, aber desto mehr fürs Leben wertvolle Wissenschaft finden, welch letztere allein unser deutsches Volk grofs machen kann; dann wird auch — und wir halten das für ein grofses Glück für unser Volk — jener unberechtigte und oft durch nichts als das Herkommen begründete Gelehrtenstolz schwinden, welcher allein im Besitz der Wissenschaft, der geistigen Kulturgüter sich zu befinden wähnt, weil er — eine abgestempelte Bildung genossen hat. Man mufs sich wirklich manchmal bei solchen Erscheinungen ernstlich fragen: Kann es heute, im deutschen Volk, das einen Goethe und A. v. Humboldt zu seinen führenden Geistern zählt, kann es da noch Männer in demselben geben, welche ernstlich behaupten, dafs wir nur durch Griechen und Römer auf die Höhe der Bildung gelangen können, dafs nur durch deren Sprache eine wissenschaftliche Bildung möglfch sei? Wer unsere heutige Naturwissenschaft, Psychologie, Soziologie, und all die mit diesen Wissenschaften in Zusammenhang stehenden Wissenschaften, zu denen z. B. auch Geschichte und Ethik gehören, kennt, der kann solche Behauptungen nicht aussprechen; denn es bedarf keines Beweises mehr, dafs heute alles Wissen auf der Kenntnis der Natur und der auf dieser auferbauten Kenntnis der Kultur beruht. Natur- und Kulturwissenschaft sind die Grundsäulen wahrer Bildung; die Kulturwissenschaft aber mufs auf nationaler Basis beruhen, wenn sie eine nationale Bildung erzeugen soll. »Wir wollen den Zusammenhang des historisch Gewordenen nicht gewaltsam zerreifsen, wir wollen uns auch der von andern Ländern gebrachten Kulturaufgaben dankbar erinnern; aber wir wollen endlich selbständig und deutsch sein. Unsere Dichter und Denker haben in unserer so schönen und reichen Muttersprache genug Bildungsstoff niedergelegt, um daran unsere Jugend zu erziehen und mit den höchsten Gedanken und edelsten Gesinnungen zu erfüllen; auch an grofsen Vorbildern fehlt es uns nicht, sodafs wir es nicht nötig haben, auf

die alten Griechen und Römer zurückzugreifen. Die christliche Lehre ist zwar kosmopolitisch; aber erst im deutschen Gewande können wir sie uns wirklich aneignen. Möge bald unser ganzes Erziehungswesen auf eine deutsche Charakterbildung hinausgehen; erst dann werden die im deutschen Volke schlummernden Kräfte voll zur Entfaltung kommen können.« (Professor Lehmann-Hohenberg).

Litteratur. »Deutsche National-Litteratur« (historisch-kritische Ausgabe, Stuttgart, Union); Goethe von K. Heinemann, (2. Aufl. Leipzig, Speemann); Goethes Weltanschauung von R. Steiner, (Weimar, Falber); Goethes Stellung zu Religion und Christentum von Dr. Sell, (Freiburg, Mohr); Dr. Achelis, Grundzüge der Lyrik Goethes, (Bielefeld, Velhagen u. Klasing); Langguth, Goethes Pädagogik; Langen, Goethes Pädagogik in ihren Grundzügen entwickelt (Päd. Bl. Bd. VIII); Temming, Goethes Bildungsideal (Bielefeld, Helmich); Goethe als Pädagog (Rein, Encyklop. Handbuch II 887 ff.).

B. Rundschau und Mitteilungen.

Die Spiele der Menschen und die Jugendspiele.

II.

Die Spiele der Jugend sind so alt wie die Menschheit, weil sie eben, wie wir unter I. gesehen haben, in der menschlichen Natur begründet sind und zur Befriedigung menschlicher Triebe dienen; sie mussten also auch bei der Jugenderziehung berücksichtigt werden. Auch in der deutschen Erziehung hat man, bald mehr bald. weniger, von jeher die Spiele gepflegt; ihre volle Bedeutung jedoch für die harmonische Menschenbildung wurde erst von den Philanthropen erkannt. Jahn machte zur Zeit der deutschen Schmach das Turnen zu einem Voklserziehungsmittel und bewies in der Hasenheide bei Berlin praktisch die Wahrheit seines Wortes: »Ohne Turnspiel kann das Turnwesen nicht gedeihen, ohne Spielplatz ist ein Turnplatz gar nicht zu denken;« auch Spiefs, der Schöpfer unseres heutigen Schulturnens stellte den Satz auf: »Es sollten unsere Kinder täglich zum Spiele geführt werden, wie zur Arbeit.« Als jedoch seit den vierziger Jahren der Turnunterricht in der Schule Heimatsrecht erhielt, da hatte unsere Jugend das Spielen verlernt; das Turnen aber konnte es nicht ersetzen, weil es in seinem Betriebe mehr den Charakter eines Lehrfachs, einer Bewegungsschule annahm. »Neben den nachahmenden oder auf Befehl vollzogenen Bethätigungen des methodischen Turnens fehlte aber eine notwendige Seite der Leibeserziehung: die freie Bethätigung der körperlichen Kräfte. Eine Turnkünstelei wurde grofsgezogen, die zur Unnatur, ja zur Athletik geworden ist. Unser Schulturnen hat sich bei ausschliefslicher Benutzung der geschlossenen Turnhallen zu sehr zu einem Formelwesen, zu einer Turnmethodik herausgebildet, die dem Entwicklungsgesstze und dem Entwicklungsbedürfnisse der Jugend nicht gerecht wird.« (Turninspektor Hermann.) Denn bei Spiefs, so sagt Prof. Dr. Hueppe, spielt die Logik eine grofse Rolle; er war nur folgerichtig, wenn er das Turnen, statt es zu einer volklichen und erzieherischen Gebrauchskunst weiter auszubilden, zu einer Bewegungsschule gestaltet hat, bei der man nicht mehr bei den einzelnen Übungen frug, wie weit dienen sie der natürlichen Entwicklung, wie weit zur völklichen Ertüchtigung, wie weit helfen sie uns erzieherische und soziale Schäden bekämpfen, sondern bei der er einfach turnlogisch, d. h. mit dürren Worten am grünen Tisch erdachte, was nur in freier Öffentlichkeit erarbeitet werden durfte, wenn die gesunde Grundlage nicht fehlen sollte. Wird bei dem Turnen die notwendige Ergänzung durch Sport und Spiel vernachlässigt, so ist das formell Entscheidende, dafs beim Turnen der Ausübende sich dem Willen

eines andern unterordnet und die Vorschrift zur Übung von einem andern empfängt. Das Turnen kann seine grofsen, volkserzieherischen Aufgaben auf die Dauer nur erfüllen und seine grofsen Vorzüge nur erhalten, wenn es ihm gelingt, die jetzt fernliegenden Dinge, das erzieherisch und volklich Unerläfsliche der Sport- und Spielbewegung organisch einzufügen, d. h. in Bezug auf das Schulturnen, wenn dieses das Spiel pflegt. Wie Lorinsers Schrift »zum Schutze der Gesundheit in den Schulen« (1836) das Turnen wieder zur Geltung gebracht, so lenkten die anfangs der achtziger Jahre sich erhebenden Stimmen der Ärzte und Schulmänner bezüglich der Überbürdung der Jugend durch geistige Anstrengung und der Vernachlässigung der körperlichen Erziehung die Aufmerksamkeit auf die Spiele. 1882 erschien ein Erlafs über das Spiel seitens des preufsischen Kultusministers, in welchem auf die erziehliche Bedeutung des Spiels für die Jugend hingewiesen und zum Betrieb desselben angeregt wurde. Von Schenckendorff und Gymnasialdirektor Dr. Eitner in Görlitz waren eifrig zu Gunsten der Jugendspiele in Wort und Schrift thätig; sie veranlafsten die Abhaltung von Spielkursen für Lehrer und riefen 1891 den »Centralausschufs zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland ins Leben, welcher jährlich ein »Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele« (Leipzig, Voigtländer) herausgibt. Wir wollen an der Hand der erschienenen sieben Jahrgänge noch einige wichtige Fragen über die Jugendspiele erörtern.

Die physische Bedeutung der Leibesübungen bespricht Prof. Dr. Zanger (Jahrb. VIII). Durch fortgesetzte Übung werden die Muskeln gekräftigt und ausdauernd; die Auswahl der Übungen mufs so getroffen werden, dafs alle Muskeln gleichmäfsig gekräftigt werden, sonst entwickeln sich die bevorzugten Muskeln auf Kosten der vernachlässigten. Das ist die Aufgabe des Turnens; nicht besonders gute Leistungen in einzelnen Übungen, auch nicht in den »volkstümlichen Übungen«, sondern die sichere Herrschaft über die ganze Muskulatur sollte das Ziel der körperlichen Ausbildung sein. Eine Hauptaufgabe des deutschen Turnens ist es, durch Unterdrückung der unzweckmässigen Mitbewegungen die Übungen geschickt zu machen. Die Übungen dürfen aber nicht bis zur Ermüdung fortgesetzt werden, weil sie dann sehr starke Reize erfordern und die Gehirnthätigkeit übermäfsig in Anspruch nehmen; als Folgen stellen sich dann Erregungszustände ein, Schlaflosigkeit, Erschöpfungszustände usw. Die Arbeitsleistung des Gehirns wächst, wenn die Leibesübungen vom Gehirn nicht blofs die Willensimpulse für die Kontraktion der Muskeln, sondern auch andere seelische Thätigkeiten verlangen, wie aufmerksame Beobachtung, Überlegung und Entschliefsung. »Die Spiele zwingen nicht zu einer dauernden Thätigkeit, sondern bieten erholende Ruhepausen. Nervösen und neurasthenischen Personen sind Leibesübungen, die an die Thätigkeit des Gehirns grofse Anforderungen stellen, nicht zu empfehlen.« Während mäfsig betriebene Übungen das Herz günstig beeinflussen,

können übermäfsige Anstrengungen Herzleiden herbeiführen. »Durch richtig gewählte Leibesübungen kann die Atmung gesteigert werden zum Heile des ganzen Körpers. Durch Leibesübungen allein können die Atmungsorgane leistungsfähiger gemacht werden, um auch erhöhten Anforderungen zu genügen.« Auch auf die übrigen Körperteile wirken die Leibesübungen günstig ein, wenn sie nicht übermäfsig sind; »das richtige Mals allein bringt Vorteil.« In einer weiteren Abhandlung desselben Jahrbuchs bespricht Prof. Zander »die Bedeutung der Leibesübungen für das weibliche Geschlecht« und stellt folgende Forderungen: 1. »dafs die Übungen in einer gesundheitsmäfsigen Kleidung ausgeführt werden (ohne Korsett!); 2. dafs die Übungen in so ausreichendem Mafse ausgeführt werden, dafs die Organe dadurch wirklich gekräftigt werden; 3. dafs die Übungen, soweit irgend möglich, im Freien, in frischer, reiner Luft ausgeführt werden.«

Die physiologische Bedeutung der Bewegungsspiele wird eingehend von Prof. Dr. Ranke-München besprochen (Jahrb. IV). Er knüpft an die Thatsache an, dafs mit der Einführung in das Schulleben »eine geistige und körperliche Umwandlung in dem Kinde eintritt, die sich mit Naturnotwendigkeit aus den veränderten Lebensbedingungen ergiebt«; denn »der beste Lehrer und die beste Lehrmethode können dem Kinde nicht eine Reihe schädlicher Einwirkungen des Schullebens auf die körperliche und geistige Gesundheit ersparen«. Es kommen in dieser Hinsicht hauptsächlich in Betracht das lange Sitzen und die einseitig gesteigerte geistige Thätigkeit bei erzwungener Körperruhe; sie rufen nämlich eine Herabminderung der Thätigkeit des Herzens sowie der gesamten Blutzirkulation hervor, wodurch Ernährung und Wachstum nachteilig beeinflufst werden. Eine weitere Folge davon ist, dafs sich das Blut, wenn es den nichtthätigen Bewegungsgliedern nicht zuströmen kann, in den inneren Organen, im Gehirn, den Lungen und den Unterleibsorganen staut; die Folge ist, dafs die Bewegungsglieder zu wenig Blut für das Bedürfnis des Wachstums erhalten, in den inneren Organen aber in ihrer Thätigkeit gehemmt sind, die Atembewegung geringer wird und infolgedessen die Sättigung des Bluts mit Sauerstoff und die Reinigung von Kohlensäure und anderen Ermüdungsstoffen mangelhaft ist. Die Unthätigkeit der Bewegungsmuskeln und die mangelhafte Atmung setzen die Ernährung der genannten Muskeln herab; »daraus folgt dann wieder schlaffe Gesamtkörperhaltung mit der Gefahr der Verkrümmung der Brust und der Wirbelsäule,« denn »die schlaffe Muskulatur bedingt vorgebeugte, zusammengesunkene Körperhaltung beim Sitzen mit vorgeschobenen Schultern.« Die Ansammlung von Ermüdungsstoffen in Muskeln und Nerven rufen das Gähnen der Kinder hervor. Die Überfüllung der inneren Organe, also auch des Magens und der Magenschleimhäute, mit Blut verhindern die Entstehung des Hungergefühls, welches nur dann von den Magennerven erregt wird, wenn die Magenschleimhäute blutleer sind; »diese Herabsetzung des Appetits

wird dann Ursache herabgeminderter oder schlechter Allgemeinernährung, und aus ihr ergiebt sich dann auch wieder ein Angriff auf das normale Wachstum. Diese schädlichen Folgen des Schulbesuchs sind um so gröfser, da sie vom Kinde nicht ohne weiteres bekämpft werden können; denn zugleich ist es ja verhindert, sein Bewegungsbedürfnis mit Hilfe des Bewegungstriebes zu befriedigen. Gerade bei der Jugend macht sich, wie Dr. Greef in einer Abhandlung über »Bewegungsbedürfnis und Bewegungstrieb« (Jahrbuch VII) näher darlegt, ein besonders starkes Bewegungsbedürfnis geltend, weil die Wachstumsvorgänge einen verhältnismäfsig reichen und raschen Stoffwechsel zur Voraussetzung haben; wird dieses Bedürfnis nicht befriedigt, so wird der Bewegungstrieb »stärker und deutlicher und wird schliefslich zum quälenden Bewegungsdrang,« der sich durch Unruhe und Unaufmerksamkeit bei den Kindern äufsert. Um also die nachteiligen Folgen des Schulbesuchs in physiologischer Hinsicht zu bekämpfen, mufs das Bewegungsbedürfnis so viel als möglich befriedigt werden; das geschieht durch Turnen und Spiel, resp. durch mit dem Spiel innig verbundenes Turnen. Eine Folge der durch dasselbe gesteigerten Muskelthätigkeit ist eine kräftige Belebung der Atmung, die besonders in frischer Luft günstig auf die ganze Lebensthätigkeit wirkt; denn mit ihr in Zusammenhang steht eine bessere Blutbildung, bessere Blutzirkulation und infolgedessen eine Erhöhung des Stoffwechsels im ganzen Organismus. Wenn aber, sagt Prof. Dr. Ungerstein, (Jahrbuch I), »das körperliche Leben durch anregende Thätigkeit der Bewegungsspiele im ganzen verbessert wird, so mufs auch auf diesem gesunden Boden ein gesundes Nervensystem, ein normales Nervenleben und ein frisches, fröhliches Gemüt erwachsen. Mit diesen letzteren Erfolgen ist aber auch eine Vorbedingung für ein reges Geistesleben, ein fruchtbarer Boden für geistige Saat gegeben.«

»Über die ethische Bedeutung der Volks- und Jugendspiele« hat Schuldirektor Dr. Sachse eine Abhandlung veröffentlicht (Jahrbuch VI). »Ein wichtiger Faktor ihrer ethischen Wirkung«, sagt er, »liegt darin, dafs die Jugend- und Volksspiele in freier Natur stattfinden; in der Natur entwickeln sich an Körper und Geist gesunde, natürliche Menschen, thatkräftige und zielbewufste Männer. Aber auch das Spiel an sich ist geeignet, ethisch zu wirken, es ist in ihm eine charakterbildende Kraft; zu allen Eigenschaften, die der Mann im Kampfe ums Dasein im Einzelleben und im Streit der Nationen gegeneinander brauchbar machen, wird unbewufst auf dem Spielplatze der Grund gelegt. Die Spiele erziehen zu Ausdauer und Geduld, zu gespannter Aufmerksamkeit und Selbstbeherrschung, zu Geistesgegenwart, Entschlossenheit und Mut, zu freiwilliger und zielbewufster Unterordnung, zu Selbstlosigkeit und Aufopferung für andere, zu Geselligkeit und Frohsinn!! »In sittlicher Beziehung«, sagt Prof. Dr. Angerstein (Jahrbuch I), »sind die Bewegungsspiele der Jugend eine Vorschule für das Leben; sie gewähren einen lebhaften, aber nicht zügellosen,

sondern wohlgeregelten Wettstreit der Kräfte, sie erziehen zur Beobachtung des Gesetzes«, zum bürgerlichen Gemeinsinn. »Der beste Spieler kann nichts erreichen für seine Partei, wenn er nicht mit den andern zusammenspielt; und dieses Moment der Selbsterziehung im Freien zur Freiheit, zur Persönlichkeit ist ein so wesentliches, gerade für uns Germanen, dafs ich im Spiel für uns ein ungemein förderliches Mittel sehe. Wir lernen unsere Persönlichkeit voll entfalten, aber wir lernen sie auch aus eigener Erkenntnis, aus Selbstzucht unterordnen unter das grofse Ganze und bekämpfen so in der Schule schon unseren Erbfehler des einseitigen Betonens der Persönlichkeit. Ohne Pflege der Persönlichkeit wird ein Volk zu einem Herdenvolk, welches durch den mächtigen Willen eines überlegenen Genies wohl gelegentlich zermalmend über andere Völker herfallen kann, aber nur die Kultur vernichtet und nichts beiträgt zur Kulturentwicklung der Menschheit; wird in einem Volke nur die Persönlichkeit gepflegt, pocht jeder schliefslich nur auf sein Recht, so wird auch das kräftigste Volk durch innere Kämpfe bis zur Rechtlosigkeit zerrissen und zur Beute minderwertiger Völker. Ohne Ausbildung der freien Persönlichkeit werden die Menschen reif für die Sklaverei, die Völker eine willenlose Herde in der Hand einzelner überlegener Geister; bei einseitiger Betonung der Persönlichkeit setzt sich der einzelne leicht über die Interesssn der Gesamtheit hinweg, und ganze Völker können im Vertrauen auf die Leistungen ihrer Vorfahren in Gröfsenwahn verfallen.« (Dr. F. Hueppe.)

»Vorschläge zur zweckmäfsigen Einrichtung der Jugendspiele« macht Gymnasialdirektor Dr. Eitner-Görlitz (Jahrbuch III). Der Verfasser giebt den Rat, die Einführung der Jugendspiele durch einen »Verein« zu veranlassen und erst dann kommunale Beihülfe zu beanspruchen. Nachdem die Einführung, besonders nach ihrer materiellen Seite gesichert ist, handelt es sich um die Gewinnung eines geeigneten Spielleiters; ist ein solcher nicht vorhanden, so mufs die Ausbildung eines solchen in einem Spielkurs (Lehrkurs), deren in jedem Jahr in Deutschland eine Anzahl abgehalten werden, veranlafst werden. Sodann mufs ein guter Spielplatz gewonnen werden; derselbe mufs eine ausreichende Ausdehnung in die Länge und Breite besitzen (für 150—200 Schüler reichen 1—1 $^1/_2$ ha), möglichst eben, fest gestampft, trocken, staubfrei, möglichst zum Teil mit kurzem Rasen, zum Teil mit feinem, durchlässigen Kies bedeckt sein und nicht durch Gräben und Wasserrinnen durchschnitten sein; wünschenswert ist es, dafs er von schattenspendenden Baumreihen durchschnitten wird, welche jedoch die Einzelplätze nicht zu sehr beschränken dürfen. Auch die Schulhöfe können, wenn sie sich dazu eignen, zu Spielplätzen verwandt werden. Selbstverständlich müssen sodann die nötigen Spielgeräte angeschafft werden; unbedingt nötig sind einige Handbälle, ein Schleuderball, einige Schlagscheite und ein Ziehtau. Die Beteiligung mufs dem

freien Willen des Kindes überlassen bleiben; diejenigen aber, welche ihre Teilnahme zusagen, müssen sich auf ein halbes Jahr zu möglichst regelmäfsigem Erscheinen verpflichten. Die Teilnehmer werden nach Alter und Klasse in Gruppen eingeteilt; ist die Zahl derselben so grofs, dafs der Spielleiter nicht gleichzeitig alle Gruppen in den Spielregeln unterrichten oder sie beschäftigen kann, so bedarf er Ordner als Mithelfer, die aus den Schülern ausgewählt und vom Spielleiter besonders unterwiesen werden. Die Auswahl der Spiele mufs mit Rücksicht auf Alter und Geschlecht der Kinder und auf die Jahreszeit geschehen. Das Trinken von Wasser auf dem Spielplatz ist »an sich nicht nur ungefährlich, sondern auch nützlich, wenn nur die Vorsicht gebraucht wird: 1. dafs ein vom Laufen stark erhitzter Schüler, dessen Lungen noch blutüberfüllt sind und dessen Herz noch in eifriger Arbeit ist, sich vor dem Trunke erst in Ruhe ordentlich verschnauft, und 2. dafs nur eine mäfsige Wassermenge mit Ruhe getrunken wird.

Litteratur. In dem genannten Jahrbuch ist auch die Spiellitteratur des Jahres eingehend besprochen; auf Grund dieser Besprechungen machen wir auf folgende Schriften aufmerksam: Dr. Reischle, Das Spielen der Kinder in seinem Erziehungswert. Göttingen, Vanderhoeck und Ruprecht. — Lechner, Schule und Jugendspiel. I. II. Wien, K. K. Schulbücher-Verlag. — Lion und Wortmann, Katechismus der Bewegungsspiele für die deutsche Jugend. Leipzig, Weber. — Johs. Stangenbergers Spiele für die Volksschule. 6. Aufl. Neu bearbeitet für niedere und höhere Lehranstalten von Schröer. Leipzig, Klinkhardt. — Jakob, Deutschlands spielende Jugend. 4. Aufl., verbessert und vermehrt, von Gebser und Rabe. Leipzig, Kummer. — H. Wickeshagen, Turnen und Jugendspiele und die körperliche Erziehung in höheren Schulen. München, Beck. Das Werk behandelt in »Stoffsichtung und Lehrplan« Wesen und erziehlichen Wert des Spiels und der Spiele; in dem »Lehrbetrieb« wird über Zurüstung und Betrieb gesprochen. Auch für Spielleiter an Volksschulen ist das Buch wertvoll. — Kohlrausch und Merten, Turnspiele, Hannover, Meyer. — Bollinger-Auer, Bewegungsspiele für Mädchen. Zürich, Füfsli. — Gindler und Schrancke, Ein neuer Spielkamerad für Schule, Haus und Garten. 70 neue und originelle Jugendspiele mit lustigen Weisen. Berlin, Pauli's Nachf. — Guts Muths, Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes. 8. Aufl., von Lion. Hof, Lion. — Ambros, Spielbuch, Wien, Pichler. — Schröter, Turnspiele für Schulen und Turnvereine. Hof, Lion. — Trapp und Pinzke, Das Bewegungsspiel, (geschichtliche Entwicklung, Wert und methodische Behandlung nebst einer Sammlung von über 200 ausgewählten Spielen.) Langensalza, Beyer u. S. — Stetsch, Spielbuch für Mädchen im Alter von 6—16 Jahren. Hannover, Meyer.

Mitteilungen.

(»Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik.«) Im Augusthefte der »N. B.« war ein erfreulicher Bericht zu lesen über die diesjährige Tagung der Gruppe Westfalen der »Fr. V. f. ph. P.«, welchem einige orientierende Bemerkungen voraus gingen über die früheren Sitzungen jener Gruppe. — Die Hauptversammlungen der »Fr. V. f. ph. P.« finden bekanntlich seit 1893 gelegentlich der Deutschen Lehrerversammlungen statt; über die vierte Tagung in Breslau, ist im vorigen Jahrgang der »N. B.« berichtet worden. (Vgl. auch die Mitteilungen in den »N. B.«: August 1893, September 1894, September 1896!)

Die Gruppe Sachsen hält ihre Versammlungen mit denen des Allgem. Sächs. Lehrervereins; sie konnte bis jetzt zweimal selbständig tagen, bei jeder Tagung waren ihr aber zwei Versammlungen möglich. Erstmalig tagte die Gruppe 1897 bei Gelegenheit der 11. Generalversammlung des Sächs. Lehrervereins. (Bericht »N. B.« 1897!) Die zweite Tagung der Gruppe war vorgesehen für die 12. Generalversammlung des Sächs. Lehrervereins, welche vom 24.—26. Sept. d. Js. in Leipzig stattfand, an welcher teilzunehmen dem Unterzeichneten freilich (infolge von Familienverhältnissen) nicht möglich war. Es möge jedoch hier verzeichnet sein, dafs für diese zweite Tagung der Gruppe folgende Vorträge angemeldet worden waren: 1. »Zum Gedächtnisse Ludwig Strümpells.« Ref. Dr. Alfred Spitzner, Lehrer in Leipzig-Gohlis. (2. Vors. der »Fr. V. f. ph. P.«) 2. »Die Wahrheit und ihre Bedeutung für den Unterricht.« Ref. F. M. Bergfeld, Lehrer in Marienthal bei Zwickau. 3. »Frohschammers Anschauung über den Beruf des Staates zur Erziehung.« Ref. Lehrer Hermann Hennig, Leipzig-Connewitz.

Zu Anfang August d. J. hat auch die Gruppe Bayern der »Fr. V. f. ph. P.« getagt mit dem Bayer. Lehrervereine in Nürnberg. Seminar-Lehrer Dr. Stimpfl-Bamberg hat bei dieser zweiten Tagung der Gruppe Bayern einen Vortrag gehalten über ein Thema aus dem Gebiete der physiologischen Psychologie; dieser Vortrag wird in den »Blättern f. d. Schulpraxis», herausgegeben von Joh. Böhm (Nürnberg, Korn), s. Z. abgedruckt werden! Die »Blätter f. d. Schulpraxis« sind zugleich als Organ der Gruppe Bayern gewählt worden von der gründenden Versammlung, München, 1896. (Vergl. den Bericht über die Münchner Lehrerversammlung, Bayer. Lehrerzeitung, 1896!)

In Schleswig-Holstein hat sich im v. J. gelegentlich der Versammlung in Kiel für päd. Hilfswissenschaften eine Sektion gebildet, deren 1. Vors. Prof. Dr. Baumgarten in Kiel, der 2. Vorstand Mittelschul-Lehrer W. Peper in Preetz ist. In diesem Jahre hat die Sektion mit der Schleswig-Holst. Lehrerversammlung, so viel ich weifs, zum zweitenmale getagt in Mölln. Ihren formellen Beitritt zur »Fr. V. f. ph. P.« hat die Sektion bis jetzt jedoch noch nicht

erklärt. Näheres über ihre bisherige Thätigkeit dürfte aus der Schleswig-Holsteinischen Schulzeitung (Jahrg. 1898 und 1899) zu ersehen sein.

Der Unterzeichnete glaubte, über den gegenwärtigen Stand der Sache in den »N. B.«, die Organ der »Fr. V. f. ph. P.« sind, die vorstehenden, wenn schon nur dürftigen Andeutungen machen zu sollen. — Hoffentlich wird die V. Haupt-Tagung in Köln (zu Pfingsten n. J.), gleich der in Breslau abgehaltenen, eine glänzend besuchte sein, die den Bestrebungen der Vereinigung neue und nachhaltige Förderung verspricht!

Dresden. Dr. F. A. Steglich, 1. Vors. der Fr. V. f. ph. P.

(Gehirn- und Sinnesforschung.) Prof. Dr. Munk sprach im psychologischen Verein in Berlin über den heutigen Stand der Gehirnforschung. Hiernach ist es eine Thatsache, dafs die Leistungen eines Rindenbezirks, der verloren geht, selbst wenn das in frühester Jugend geschieht, durch die anderen Rindenfelder, — wie man annahm — nicht ersetzt werden kann; es läfst sich demnach auch die Hypothese einer nicht von vornherein gegebenen, sondern erst durch die Folgen der äufseren Reize herbeigeführte Spezifität der verschiedenen Rindenbezirke nicht mehr festhalten. Die Rindenbezirke für die Empfindungen der verschiedenen Sinne, scheinen nicht übereinander zu greifen oder sich zu decken; vielmehr ist es fraglich, ob es gröfsere oder kleinere Gebiete zwischen jenen Sinnesbezirken sind, die nicht den Sinnesempfindungen dienen. Die von Flechsig bezeichneten Associationszentren werden dagegen von den Hirnanatomen sehr bestritten. — Dr. Stern hielt im psychologischen Verein in Breslau einen Vortrag über die spezifische Sinnesenergie. Die Entdeckung des Physiologen Johs. Müller, wonach die Qualitäten der Sinne (Farbe, Ton u. s. w.) nicht der Aufsenwelt angehören, sondern lediglich durch die Eigenart des Sinnesorgans bedingt sind, welch letztere auf die verschiedenen äufseren Reize nur in einer, ihrer spezifischen Energie entsprechenden Weise reagieren, darf hiernach als eine unumstöfsliche Wahrheit gelten. Man mufs aber annehmen, dafs die Sinnesqualitäten so spezifisch, wie sie sind, nur entstanden sind durch einen ungeheueren Anpassungsprozefs an die von aufsen einwirkenden Bedingungen; sie sind infolgedessen jetzt doch nur auf bestimmte, ihnen adäquate Reize eingeübt, obwohl sie auf andere Reize auch nur in derselben Weise reagieren. Dafs aber »innerhalb eines Sinnesorgans für die letzten Elemente ebenfalls völlige Spezifität gelten soll«, wie Helmholtz behauptet hat, »ist eine Hypothese, der es fast an jeder thatsächlichen Begründung gebricht.« (Nach der »Zeitschrift für pädagogische Psychologie.)

C. Referate und Besprechungen.

Geographische Landschaftsbilder.

Herr Jaacks hielt in der Hamburger Lehrmittel-Ausstellung über diesen Gegenstand einen Demonstrationsvortrag; in demselben führte er folgende Gedanken aus: Die geographischen Landschaftsbilder veranschaulichen einzelne entfernte Gegenden in der besten Weise; sie können aber nicht den Zusammenhang der dargestellten Landschaften und ihre Lage zueinander zur Anschauung bringen. Das mufs durch die Wandkarte geschehen. Diese bringt die horizontale Gliederung vollständig zur Anschauung; die vertikale Gliederung dagegen vermag man auf der Wandkarte nur durch Zeichen und Farbentönen anzudeuten, aber man kann davon niemals ein deutliches Bild geben. Der Schüler mufs diese Symbole deuten, ihnen das richtige Bild unterlegen; hierzu soll ihm neben der Heimatkunde das geographische Landschaftsbild verhelfen. Da die verschiedenartigen Erscheinungen der Erdoberfläche im allgemeinen manche übereinstimmende Merkmale zeigen, welche eine Zusammenfassung zu gleichartigen Erscheinungsgruppen ermöglichen (Gebirge, Tiefland, Dünen, Hochland, Meer etc.), so ist es nicht notwendig, jede Landschaft zu veranschaulichen, sondern es können durch gewisse typische Landschaftbilder die gleichartigen Begriffe resp. Gegenden veranschaulicht werden. Weiterhin kommt es dann darauf an, das eigentümliche Wesen einzelner Erdräume, den Gesamthabitus eines Landes zu veranschaulichen; es sind also aus einem Erdraum diejenigen Partieen für die bildliche Darstellung auszuwählen, welche die Eigentümlichkeiten der Gesamtlandschaft am besten wiedergeben, also charakteristisch sind — (oberbayrische Hochebene, Schwarzwald, Jura, Harz u. s. w.) Die wichtigsten geographischen Landschaftsbilder sind:

a. Wandbilder.

1. Hirt's Hauptformen der Erdoberfläche, auf Leinwand mit St. 6,50 M. (Siehe Prospekt!). — 2. Schreiber und Wied, Wandtafeln zur Veranschaulichung geographischer Grundbegriffe. — 3. Hummel's Wandtafeln zur Einführung in das Kartenvertändnis in 4 Blatt auf Kartenleinenpapier 8 M. (Hobbing und Büchle in Stuttgart). Siehe unten. — 4. Hölzels geographische Charakterbilder, 34 Blatt in Ölfarbendruck à aufgezogen 5 M. Wien, Hölzel. Siehe Prospekt im Anhang. — 5. Benteli und Stucki, Schweiz. geograph. Bilderwerk, 12 Bilder à 4,25 M. — 6. Lehmann, geographische Charakterbilder, Wandtafeln in Farbendruck, à mit Leinwand und Ösen 1,60 M. Leipziger Schulbilder-Verlag (Wachsmuth). Siehe Prospekt im Anhang. — 7. Geistbeck und Engleder, geographische Typenbilder in vielfachem Farbendruck, aufgezogen auf Leinwand mit Stäben à 4,50 M. Dresden, Müller-Fröbelhaus. Die einzelnen

Sammlungen ergänzen sich; der Inhalt derselben ist in Müllers Führer durch das gesamte Lehrmittel-Gebiet (Müller-Fröbelhaus, Dresden) angegeben. Der Verlag schickt auch auf Verlangen Prospekte. — 8. Göring-Schmidt, ausländische Kulturpflanzen, 7 Tafeln, à 2 M. — 9. Lehmann, Völkertypen (ethnogr. Bilder), 6 Tafeln à 2 M. Leipzig, Schulbilder-Verlag (Wachsmuth). Siehe Prospekt.

b. Handausgaben.

1. Hirt's geographische Bildertafeln I. Allgemeine Erdkunde, 30 Tafeln, 6,50 M. II. Typische Landschaften, 29 Tafeln, 5 M. III. Völkerkunde: 1. Europa, 30 Tafeln, 5,50 M., 2. Asien und Australien, 27 Tafeln 6,50 M., 3. Afrika und Amerika, 31 Tafeln, 7 M. (Siehe Prospekt.) — 3. Geistbeck, Bilder-Atlas zur Geographie von Europa mit beschreibendem Text (233 Holzschnitte nach Photographie und Zeichnungen, gebd. 2,25 M.; desgl. der aufsereuropäischen Erdteile, 2,25 M. Leipzig, bibliographisches Institut.

Hummels Wandtafeln zur Einführung in das Kartenverstädnis (4 Blat auf Kartenleinenpapier 8 M. Hobbing und Büchle in Stuttgart). Die Wandtafel (100 cm × 80 cm) enthält 1. das Schulhaus, 2. den betreffenden Stadtteil, 3. die Stadt mit der nächsten Umgebung, 4. die Stadt mit der weiteren Umgebung, 5. ein geographisches Charakterbild (Ideallandschaft), — jedes Bild in landschaftlicher und in kartographischer Perspektive aufgenommen. Die Darstellung läfst allerdings noch manches zu wünschen übrig, doch wird die Wandtafel im geographischen Anschauungsunterricht gute Dienste leisten; bei einer neuen Auflage müssen verschiedene Fehler, die der sachverständige Zeichner leicht findet, entfernt werden.

Hirts geographische Bildertafeln I. Allgemeine Erdkunde in Bildern. Mit Berücksichtigung der Völkerkunde und Kulturgeschichte unter Mitwirkung von hervorragenden Fachmännern bearbeitet von Dr. A. Oppel und A. Ludwig. (Siehe den dem Hefte beigegebenen Prospekt!). 30 Tafeln mit 346 Abb. in Schwarzdruck und 28 farbigen Abb. 17 S. erläut. Text. Breslau, Ferd. Hirt, 1898. geh. 6,50 M. — Durch eine gänzliche Neubearbeitung ist fast ein neues Werk mit wesentlichen Veränderungen und Bereicherungen aus dem I. Teil der geogr. Bildertafeln (3. Auflage) entstanden; besondere Beachtung verdienen die vier Tafeln in Farbendruck mit 24 Einzelbildern (6 Rassenköpfe, 6 Küstenbilder, 6 Vegetationsbildern und 6 Gebirgsansichten). Das Werk eignet sich vorzüglich zum Weihnachtsgeschenk für 12—16jährige Schüler, aber auch als Lehrmittel und für Schülerbibliotheken.

Sammel-Atlas »Photokol«. (Kunst- und Verlagsanstalt »Photokol« in München, Nymphenburgerstr. 125/127.) Photokols sind Farbenphotographien auf dem Gebiet der Geographie. Der Verlag hat solche von den einzelnen deutschen Landschaften herstellen und zu Albums zusammen stellen lassen. Jedem Album sind eine Orientierungskarte und eine gröfsere Anzahl Photographien beigegeben, welche nach der Karte in das Album eingeklebt werden müssen; eine Anleitung liegt jedem Album bei. Das Kind wird genötigt, die Lage des Ortes aufzusuchen und das Bild mit

den im Album angeführten Bemerkungen zu vergleichen und gewinnt so ein tieferes Verständnis von demselben. Allerdings ist das Album im Unterricht nicht zu gebrauchen; wohl aber bildet es ein vorzügliches Lehrmittel für häusliche Beschäftigung und ist in dieser Hinsicht den Postkartenalbums weit vorzuziehen. Ein ausführlicher Prospekt ist diesem Hefte am Schlusse beigegeben. Als Weihnachtsgeschenk ist das Werk resp. einzelne Albums besonders zu empfehlen.

Wir machen auf die diesem Hefte beigegebenen Prospekte von Hirt, Hölzel, Wachsmuth und »Photokol« besonders aufmerksam; es dürfte sich empfehlen, dieselben beim Einbinden mitheften zu lassen.

Für Lehrerbibliotheken.

Besprechungen von populär-wissenschaftlichen Werken aus verschiedenen Gebieten.

Goethes Werke. In einer Auswahl von Hr. Düntzer. Ein Band von 1304 S. Lexikon-Oktav. Eleg. gebd. 4 M. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Wer nicht gerade Litterarhistoriker ist, wird kaum alle Schriften Goethes lesen, sondern sich auf die Lektüre der wichtigsten beschränken; diese bietet der vorliegende Band. Zu den Gedichten, die fast vollständig aufgenommen sind, gesellen sich der West-östliche Diwan, die Sprüche und Xenien, die Epen »Hermann und Dorothea« und »Reineke Fuchs«. Ebenso sind die Dramen sämtlich vorhanden, an die sich die Prosaschriften anschliefsen: »Leiden des jungen Werthers«, »Wilhelm Meister«, »Wahlverwandtschaften«, »Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten«, »Novelle« und »Aus meinem Leben« (Wahrheit und Dichtung). Vorausgeschickt ist eine Darstellung von Goethes Leben und Schaffen, und ein Inhaltsverzeichnis, dem Angaben über Art und Entstehung der Schriften beigefügt sind.

Zur Beachtung.

Der Unterzeichnete war vom 15. bis 25. Oktober von Worms abwesend; durch ein Versehen kamen ihm die Korrekturbogen von C Heft 11 nicht zu und sind infolgedessen sinnentstellende Druckfehler stehen geblieben. S. 715, Anmerkung 2 mufs es heifsen: Die Sozialpädagogik steht mit der Individualpädagogik nach unserer Ansicht nicht im Gegensatz, sondern ist die eine Seite u. s. w. H. Scherer.

Bücher und Zeitschriften.

Die erdkundlichen Raumvorstellungen von Kerp. 33 Zeichnungen. 182 S. 3,60 M. Berlin, Reimer.

Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung von Dr. Ohlert. 50 S. 1,20 M. Berlin, Reuther u. Reichard.

Die Wirksamkeit der Apperzeption in den persönlichen Beziehungen des Schullebens von Dr. Messer. 69 S. 1,80 M. Berlin, Reuther u. Reichard.

Die Schularztfrage von Prof. Dr. Schiller. 56 S. 1,20 M. Berlin Reuther u. Reichard.

Die Entwicklung des sozialen Bewufstseins der Kinder von Dr. Monroe. 88 S. 2 M. Berlin, Reuther u. Reichard.

Grundzüge der Lyrik Goethes von Dr. Achelis. 120 S. 1 M. Bielefeld, Velhagen u. Klasing.

Lehrbuch der franz. Sprache nach d. anal.-direkten Methode von Dr. Bierbaum. I u. II. 3,40 M. Leipzig, Rofsberg.

Deutscher Sprachhort. Ein Stilwörterbuch von Prof. Heintze. Lfg. 1. 128 S. 2 M. Leipzig, Renger.

Kolumbien v. Prof. Dr. Regel. 274 S. 33 Taf. 1 Karte, Abb. 8,50 M. Berlin, Schall.

David Fr. Straufs von Eck. 278 S. 4,50 M. Stuttgart, Cotta Nachf.

Pädagogik und Poesie von Dr. Biese. 320 S. 6 M. Berlin, Gaertner.

Der Aufbau des erdkundl. Unterrichts von Cremer. 116 S. 18 Fig. 1 M. Paderborn, Schöningh.

Bibellesen. 165 Bibelabschnitte von Falke. 491 S. 5 M. Halle a. S., Schroedel.

Führer durch den Rechtschreibunterricht von Lay. 2. Afl. 202 S. 3,20 M. Wiesbaden, Nemnich.

Präparationen zu deutschen Gedichten von Lomberg. 3 Hfte. 202 S. 2,40 M. Langensalza, Beyer u. S.

Wie erziehen und belehren wir unsere Kinder während der Schuljahre? von Löwe. 338 S. 3 M. Hannover, Meyer.

Lehrbuch der Pädagogik von Martig. 3. Aufl. 138 S. 2 M. Bern, Schmid u. Francke.

Die Aufgabe der religiösen Erziehung des Volkes im Katholizismus und Protestantismus von D. Haupt. 25 S. 50 Pfg. Leipzig, B. Richter.

Ein Wegweiser durch d. Neue Testament von Müller. 195 S. 2,40 M. Wiesbaden, Limbarth.

Textbibel des Alten und Neuen Testaments von Prof. Kauzsch usw. 1139, 212 u. 288 S. 10,50 M. Freiburg, Mohr.

Abhandlungen, pädagogische. Bielefeld, A. Helmich. à 40 Pfg. Schaefer, P.: Seminarlehrer u. Volksschullehrer. 23 S. — Rademacher, C.: Erziehung zur Selbstthätigkeit durch anschauliches Erkennen, der Hauptgrundsatz Pestalozzis. 17 S. — Schneider: Welche Anforderungen stellt man an ein gutes Lesebuch? 15 S. — Neue Folge: H. 8. Welche Stellung nehmen wir gegenüber der Einführung des Knaben-Handarbeitsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule ein? 10 S.

Das Kind gesund und krank von Dr. A. Braas. 106 Abb. 340 S. 4,20 M. Osterwieck, Zickfeldt.

Einführung in die mod. Psychologie von Beetz. I. Allgemeine Grundlegung. 42 Abb. 424 S. 4,80 M. Osterwieck, Zickfeldt.

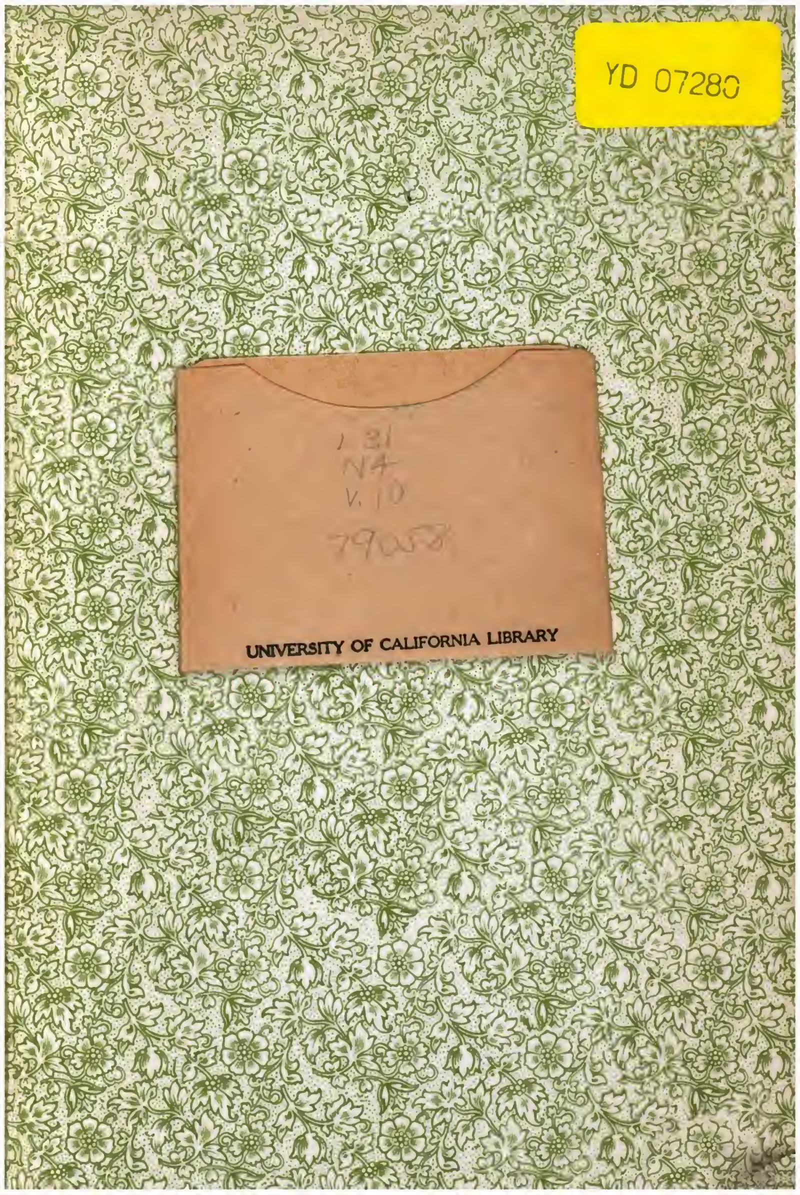
Pädagogischer Jahresbericht von H. Scherer. Bd. 51. 495 u. 337 S. 10 M. Leipzig, Brandstetter.

Geschichte des hessischen Volksschulwesens im 19. Jahrh. von Kimpel. I. 353 S. geb. 4 M. Kassel, Baier u. Co.

Experimentierbuch f. den Elementarunterricht in der Naturlehre, von Dr. Rosenberg. 2. Tl. 114 S. m. 104 Fig. 1,40 M. Wien, A. Hölder.

Sammlung pädag. Vorträge. Hrsg. von Wilh. Meyer-Markau. XII. Bd. 7. Hft. Gräve, Lehr. Wilh.: Die Fürsorge für die gewerbliche Jugend. 26 S. 60 Pf. Bonn, F. Soennecken.





YD 07280
1 31
N4
V. 10
79058
UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

